

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS  
LITERÁRIOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

**FLORÊNCIO CALDAS DE OLIVEIRA**

**Orientadora**

**Profª Drª Ana Cristina Marinho Lúcio**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**FLORÊNCIO CALDAS DE OLIVEIRA**

**O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS  
LITERÁRIOS: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para a obtenção do título de Doutor em Letras na área de concentração Literatura e Cultura – Linha de Pesquisa Literatura e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cristina Marinho Lúcio

**JOÃO PESSOA – PB**

**2010**

# **FLORÊNCIO CALDAS DE OLIVEIRA**

## **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para a obtenção do título de Doutor em Letras na área de concentração Literatura e Cultura, Linha de Pesquisa Literatura e Ensino.

---

**PROFª DRª ANA CRISTINA MARINHO LÚCIO – ORIENTADORA**

---

**PROF. DR. JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES – UFPB**

---

**PROFª DRª MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NÓBREGA – UFCG**

---

**PROFª DRª SOCORRO DE FÁTIMA PACÍFICO BARBOSA – UFPB**

---

**PROFª DRª MÁRCIA TAVARES SILVA – UFRN**

Dedico este trabalho aos meus pais familiares, amigos e àqueles que, ao longo de meu caminhar, contribuíram de uma forma ou de outra para a formação do leitor de mundo(s).

## **AGRADECIMENTOS**

À Profª Drª Ana Cristina Marinho Lúcio, por orientar-me nesta caminhada pelas veredas que norteiam o ensino da Literatura.

Aos Professores Dr José Hélder Pinheiro Alves e Drª Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega pelos olhares atentos no exame de qualificação.

Às pessoas que fizeram e fazem o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB pelas orientações precisas no trato acadêmico.

A cada um que compartilha comigo a vida em todos os aspectos: aos colegas do IFRN, aos servidores da Escola Estadual Berilo Wanderley, em particular à amiga Profª Ms Maria José, aos amigos, familiares, em especial à minha mãe que de sua maneira amorosa iniciou-me no mundo ficcional com narrativas, cantos, dramas, poesias e estórias da carochinha.

A todos meu muito obrigado!

## RESUMO

Esta pesquisa investiga o ensino de literatura no ensino médio e busca propor um modelo de ensino na perspectiva dos gêneros literários. Recorremos, ainda, a informações históricas, desde a fundação do Colégio Pedro II, a fim de conhecer quando e como se deu a mudança do ensino da retórica para a historiografia literária no Brasil. O alicerce teórico da análise ancora-se nas concepções de Cristina Mello, Willian Roberto Cereja, Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira Aguiar, no que se refere ao ensino de literatura. As considerações de Aristóteles, Platão e Horácio dão suporte à discussão acerca dos gêneros literários, além de C. Segre, Northrop Frye e Emil Staiger. O referencial teórico para a abordagem da história do ensino de literatura praticado no Brasil está alicerçado nas informações de Roberto Acízelo de Souza, Afrânio Coutinho e Antonio Candido. A discussão sobre a literatura de entretenimento apóia-se nas concepções de Muniz Sodré e Flávio Kothe. O corpus da pesquisa constitui-se de cinco livros didáticos de língua portuguesa e literatura brasileira, destinados para o ensino médio. Verificou-se, após a análise do corpus, que o ensino de literatura pauta-se em informações acerca de dados sobre fatos históricos, sócio-políticos, biografia e curiosidades da vida de escritores e poetas, bem como características de obras, privilegiando elementos externos ao texto literário. Além de apresentarem quase sempre o texto literário de forma fragmentada. Por meio de formulário de pesquisa, questionamos junto a alunos de uma escola pública sobre seus conhecimentos e interesses na disciplina de literatura, em seguida, fizemos uma prática em três turmas de terceiro ano do ensino médio. Percebemos que uma nova possibilidade de ensino pautado no estudo dos gêneros literários pode apontar caminhos para uma mudança significativa no ensino de literatura no ensino médio, podendo inclusive promover o gosto pela leitura literária entre jovens alunos, leitores em formação.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Gêneros literários. Leitura. Literatura de entretenimento. História do ensino de literatura. Livro didático.

## RÉSUMÉ

Cette recherche investigate l'enseignement de littérature au *ensino médio* (lycée) et cherche à proposer un modèle d'enseignement sous la perspective des genres littéraires. Nous recourons encore à des informations historiques, depuis la fondation du Collège Pedro II, afin de connaître quand et comment eut lieu le changement de l'enseignement de la rhétorique en historiographie littéraire au Brésil. Le fondement théorique de l'analyse s'ancre dans les conceptions de Cristina Mello, Willian Roberto Cereja, Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira Aguiar, en ce qui concerne l'enseignement de littérature. Les considérations d'Aristote, Platon et Horace, soutiennent la discussion sur les genres littéraires, en plus de C. Serge, Northrop Frye et Emil Staiger. Le référentiel théorique pour l'approche de l'histoire de l'enseignement de littérature employé au Brésil s'édifie sur les informations de Roberto Acízelo de Souza, Afrânio Coutinho et Antonio Candido. Le débat sur la littérature de divertissement s'appuie sur les conceptions de Muniz Sodré et Flávio Kothe. Le corpus de la recherche se constitue de cinq livres didactiques de langue portugaise et littérature brésilienne, destinés au *ensino médio* (lycée). Après avoir analysé le corpus, nous avons vérifié que l'enseignement de littérature se règle sur des informations concernant des données de faits historiques, socio-politiques, biographie et curiosités de la vie d'écrivains et poètes, ainsi que caractéristiques d'oeuvres, en privilégiant les éléments externes au texte littéraire, en plus de présenter la plupart du temps le texte littéraire d'une façon fragmentée. Au moyen d'un formulaire de recherche, nous avons interrogé les élèves d'une école publique sur leurs connaissances et intérêts dans la matière de littérature pour, ensuite, faire une pratique dans trois classes de *terceiro ano do ensino médio* (terminale). Nous nous sommes aperçus qu'une nouvelle modalité d'enseignement réglé sur l'étude des genres littéraires peut indiquer une issue vers un changement significatif de l'enseignement de littérature au *ensino médio* (lycée), et même promouvoir le goût de la lecture littéraire parmi les jeunes élèves, des lecteurs en formation.

Mots-clés: Enseignement de littérature. Genres littéraires. Lecture. Littérature de divertissement. Histoire de l'enseignement de littérature. Livre didactique.

## ABSTRACT

This research investigates the teaching of literature in high school aims to propose a model of teaching in the perspective of the literary genres. We consider, yet, historical information, since the foundation of the Pedro II School, to know how and when the teaching of rhetoric happened in the literary history of Brazil. The theoretical foundation of this analysis is based on the conceptions of Cristina Mello, William Roberto Cereja, Maria da Gloria Bordini & Vera Teixeira Aguiar, in what is referred to literature teaching. The considerations from Aristotle, Plato and Horace give support to the discussion about the literary genres, also including C. Segre, Northrop Frye and Emil Staiger. The theoretical reference to the historical approach in literature teaching that happens in Brazil is founded in the information from Roberto Acízelo de Souza, Afrânio Coutinho and Antonio Candido. The discussion about entertainment literature gets its support from the conceptions of Muniz Sodré and Flávio Kothe. The research corpus is constituted of five books in Portuguese and Brazilian Literature, aimed to high school. It was verified, after the corpus' analysis, that literature teaching is based on information about historical facts, socio-politics, biography and the curiosities of life from writers and poets, such as characteristics from works, privileging external elements to the literary text. Besides, it always presents the literary text in a fragmented way. By doing a research form, we had questioned together with the students from a public school about their knowledge and interests in literature, and later on, we had a practice in three groups from the third grade of high school. We realized a new possibility of teaching based on the studies of literary genres can show as a way out a significant change in literature teaching in high school, and it can promote their taste for literary readings among young students, future readers.

Key words: literature teaching, literary genres, reading, entertainment literature, history of literature teaching, schoolbooks.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
1. Ensino de Literatura e a abordagem da História Literária no Brasil	20
1.1. Sobre o conceito de Literatura e seu lugar na História	31
1.2. A tradição dos estudos sobre gêneros literários	38
1.3. A literatura de entretenimento e o ensino de literatura	59
2. Os livros didáticos de Literatura	67
2.1. História do ensino de literatura no Brasil	71
2.2. As Orientações Curriculares Nacionais – 2006	83
2.3. O que dizem os livros didáticos de Literatura?	98
2.4. Considerações acerca dos livros didáticos analisados	120
3. Literatura na escola e na vida	125
4. Uma proposta de leitura com o Gênero literário <i>poema</i>	154
4.1. Vivenciando a proposta de ensino com gêneros literários	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	195
ANEXOS	208

Oh! Bendito o que semeia  
Livros... livros à mão cheia...  
E manda o povo pensar!  
O livro caindo n'alma  
É germe – que faz a palma,  
É chuva – que faz o mar.

(Castro Alves)

Tropeçavas nos astros desastrada  
Quase não tínhamos livros em casa  
E a cidade não tinha livraria  
Mas os livros que em nossa vida entraram  
São como a radiação de um corpo negro  
Apontando pra a expansão do Universo  
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso  
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)  
É o que pode lançar mundos no mundo.

(Caetano Veloso)

## INTRODUÇÃO

A investigação acerca do ensino de Literatura quase sempre percorre o caminho da observância em relação ao que está sendo praticado em sala de aula ou a relatos de experiências – narrativas pessoais de métodos que corresponderam, em alguma instância, às expectativas de determinado professor, dedicado e envolvido com seu papel de multiplicador de conhecimentos. No entanto, em certos momentos, o ensino de Literatura acontece de maneira equivocada por estar pautado no historicismo literário, deixando em segundo plano o contato efetivo com o texto de literatura. Ao analisar alguns livros didáticos destinados ao ensino de literatura, encontramos a ratificação de nossas hipóteses: a evidência dada pelos autores desses livros incide sobre dados históricos relevantes da época de produção dos textos em estudo, como também em informações alusivas à vida dos autores, e ainda arrolam a respeito de características relacionadas aos estilos literários. Enquanto ao texto literário cabe um modesto segundo lugar, sendo em grande parte dos casos, apresentado de forma fragmentada, o que não possibilita ao leitor o conhecimento integral do texto e, conseqüentemente, afasta o aluno da experiência estética com a arte da palavra, bem como o separa da oportunidade de vivenciar o prazer do texto.

Essa realidade do ensino de literatura, vivenciada ao longo de nossa carreira de professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, causou-nos inquietação e nos levou a refletir sobre o problema. Tais pensamentos começaram a se formar desde a época em que lecionávamos no antigo primeiro grau (atualmente, Ensino Fundamental), em turmas de oitava série. Naquela época, percebemos que nesse nível de ensino, a literatura era apresentada aos alunos apenas na forma dos chamados “livros para-didáticos” que culminavam em uma atividade avaliativa – a tão questionada “prova”. Os alunos, quando chegavam ao nível seguinte de seus estudos, o segundo grau (hoje denominado Ensino Médio), se deparavam com os conteúdos de Literatura, sem estarem preparados para assimilá-los integralmente. Além do

que, o método utilizado nas séries do curso de segundo grau, consistia em o professor mostrar os conteúdos de literatura com base na historiografia, cabendo ao aluno o papel de receptor das informações transmitidas. Liam-se obras significativas das escolas literárias, enfatizando-se a leitura de obras para o vestibular, que quase sempre se restringia à leitura do “resumo” das obras.

Os relatos de frustrações e da não compreensão do discurso literário por parte do alunado eram frequentes. Foi quando pensamos em desenvolver um trabalho na última série do primeiro grau que pudesse servir de alicerce para os estudos subsequentes de Literatura para o aluno iniciante na primeira série do segundo grau. Os resultados obtidos com nosso trabalho foram muito promissores. O estudo com o texto literário era desenvolvido em duas instâncias: no primeiro semestre, estudava-se o texto em prosa, elegia-se um romance para ser lido ao longo do semestre, e era distribuída uma antologia de contos elaborada por nós. No segundo semestre, o trabalho consistia em atividades de leitura de antologia de poemas, dividida em duas partes: a primeira compunha-se de poemas metrificados; a segunda parte, com poemas escritos em versos livres. Tanto em relação ao texto em prosa quanto ao texto poético, a seleção era feita de forma aleatória, pois a intenção maior era o contato com o texto literário, objetivando passar para o aluno uma visão ampla sobre a literatura. Com este trabalho, buscávamos transmitir conhecimentos acerca das noções de literalidade do texto em prosa e do texto poético.

A avaliação destas atividades consistia na orientação para que os alunos escrevessem um folheto de cordel, que era apresentado na feira de ciências, que acontecia no quarto bimestre letivo, ou ainda, promovíamos uma grande exposição de poemas nos corredores da escola, com cartazes gigantescos, móveis confeccionados em caixas de papelão com poemas escritos. Mesmo não estando imbuídos de informações teóricas sobre o ensino de literatura, desenvolvíamos um trabalho com o texto literário de forma descompromissada com prazos, sem estar atrelado ao cumprimento de programas pré-estabelecidos.

Passado o tempo, a ideia da reformulação do ensino de Literatura amadureceu, alçou novos horizontes, culminando na tese que ora se configura como investigação científica. Percebemos, sempre que pedíamos para que os

alunos lessem algum romance sem a preocupação de fazer uma avaliação, o interesse se mostrava maior, e o envolvimento como a atividade pedagógica mostrava-se mais proveitoso. Então nos indagamos se não seria uma saída reconstruir aquela experiência esquecida no passado, organizar um projeto no qual pudéssemos dar contorno acadêmico, fundamentado em um cabedal teórico e pensar em uma proposta de ensino de literatura para o ensino médio. Assim surgiu a ideia de trabalhar a literatura a partir da perspectiva dos gêneros literários. Consoante Cristina Mello (1998), que igualmente desenvolve estudos a respeito do ensino de literatura e a problemática dos gêneros, a teoria dos gêneros é considerada essencial no estudo da literatura. A respeito de sua proposta, Mello (1998, p. 12) comenta que “ao implicar mutuamente o ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários, pretendemos demonstrar a importância destes para os saberes e atividades que àquele competem.” No campo da genologia, tanto no âmbito teórico quanto no didático, os estudos sobre os gêneros literários têm se constituído em uma importante área de pesquisa, como atesta a ampla bibliografia sobre o assunto.

Ancorado nas Orientações Curriculares Nacionais – 2006, lemos que “o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas” (p. 49). Conforme as OCNs – 2006, o ensino de literatura no ensino médio tem em vista, especialmente, o cumprimento do Inciso III dos objetivos para o ensino médio constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que significou grande avanço, como se pode ver nos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35):

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996).

A respeito das alternativas metodológicas, buscamos subsídios em Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira Aguiar, aproveitando suas informações sobre o “método recepcional”, o qual serviu de fonte importante para a elaboração de nossa atividade presencial na Escola Estadual Berilo Wanderley, com turmas de terceiro ano do ensino médio. Acerca do método recepcional, comentam as autoras:

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre o texto e leitor, em que toda a historiografia de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 84).

Apoiamo-nos, ainda, na proposta dialógica elaborada por William Roberto Cereja, que defende a ideia do ensino de literatura apoiado na historiografia, no entanto voltamos nossa atenção para suas ideias sobre sua proposta dialógica, que essencialmente consiste na aproximação do texto literário com outras formas de arte (canção, artes plásticas, dentre outras).

Para o embasamento teórico sobre os gêneros literários, buscamos fontes desde o pensamento de Aristóteles, Platão e Horácio, passando pelos conhecimentos pertinentes ao que aconteceu durante a Idade Média, chegando a pensadores mais atuais, dentre os quais se destacam Northrop Frye, C. Segre, Emil Staiger, René Wellek & Austin Warren e Tzvetan Todorov.

Recorrendo a informações históricas a respeito do ensino de literatura em nosso país e de posse de informações de estudiosos sobre o assunto, pudemos desenvolver nossa pesquisa. Investigamos a histórica do ensino de literatura, o ensino de Retórica no nível secundário no Colégio Pedro II, fundamentalmente nas informações de Roberto Acízelo de Souza, Sidney Barbosa e Roberto de Oliveira Brandão. A importância do conhecimento de literatura tem sido ressaltada, no Brasil, através do ensino desde o século XIX, ainda que recebendo outras denominações: estudo de Retórica e Poética; História da Literatura Portuguesa e Nacional. Relativamente a este tópico e a sua relação com o capítulo em que avaliamos os cinco livros didáticos, dos quais analisamos os capítulos em que são abordados os conteúdos de

literatura, em especial os tópicos sobre os gêneros literários, tivemos como um dos objetivos pensar a respeito da presença ou não das discussões teóricas desses conteúdos. Neste ponto, alcançamos o cerne deste estudo: de que forma os conteúdos pertinentes aos gêneros literários são tratados e como as atividades de leitura do texto literário são apresentadas ao aluno.

Analisamos cinco livros didáticos: *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães (2005); *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2003); *Língua portuguesa*, de Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandes Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie (2004); *Português*, de João Domingues Maia (2000); e, *Gramática, literatura & produção de textos para o ensino médio*, de Ernani Terra & José de Nicola (2002). A exceção de *Língua Portuguesa*, de Harry Vieira Lopes [et al], os demais trazem o estudo de literatura conforme o modelo institucionalizado, pautado na historiografia literária, nos quais, os textos, principalmente os poemas, surgem fragmentados. Alguns apresentam trechos de capítulos de romances como forma de estudar esse gênero. Os conteúdos referentes aos gêneros literários restringem-se a pequenas informações a respeito da classificação aristotélica.

Imbuídos desse recorte teórico, de posse da análise dos livros didáticos, partimos para a pesquisa *in loco*, em uma escola da rede estadual de nossa cidade, onde aplicamos um formulário de pesquisa em turmas dos três anos do Ensino Médio e do Curso de Formação e Professores. Após o levantamento percentual do formulário, tivemos a oportunidade de vivenciar uma aplicação prática de nossa proposta em três turmas de terceiro ano do ensino médio.

Imbuídos do compromisso de verificar a maneira como se apresentam os conteúdos relativos aos gêneros literários e de que forma estes conteúdos estão relacionados com os de literatura, fomos averiguar como estes conteúdos aparecem nos livros didáticos do ensino médio.

A falta de aprofundamento e a descontinuidade dos conteúdos sobre os gêneros e sobre a própria definição da literatura nos levaram a questionar sobre a necessidade de discutir teoricamente, posto que os livros didáticos ainda trazem esses conteúdos – em particular os de literatura – de forma esquemática, fundamentado-os no historicismo, com quadros sobre estilos de

época, características de autores e obras, os quais não abrangem informações necessárias, principalmente se alunos e professores não tiverem lido as respectivas obras sobre as quais fazem referência.

Em outra instância, nos livros didáticos analisados, a teorização sobre os gêneros literários incorre em limitações, por restringirem-se apenas ao pensamento de Aristóteles, não considerando a evolução acontecida ao longo dos séculos. Ao investigar os livros integralmente, pudemos perceber a não existência de qualquer relação entre os conteúdos trabalhados nos capítulos iniciais e o estudo das obras.

Entendemos que a teorização acerca dos conhecimentos de literatura é imprescindível, porém acreditamos que se o objetivo primeiro do ensino de literatura no ensino médio é a formação do leitor, é fundamental a leitura de textos literários, uma vez que o próprio texto encaminha o leitor através de suas necessidades. Assim começamos a pensar que a teorização tem sua importância para os estudos literários, entretanto não pode ser vista de forma prioritária, pode ser um importante auxílio na construção de um método de ensino. Em outras palavras, o que conduz as discussões acerca do ensino de literatura parece estar no método utilizado.

Por outro lado, a respeito do ensino de literatura no ensino médio, comenta Cereja (2005):

O ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares – entre outros, o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos – e tem se limitado a promover a apropriação de um *discurso didático sobre literatura*, produzido e apresentado, em primeira instância, pelo professor e, em segunda instância, produzido socialmente por diferentes agentes: o livro didático, os programas universitários, as referências historiográficas disponíveis para consulta de professores, o programa do vestibular de algumas universidades, alguns *sites* da Internet, etc. (CEREJA, 2005, p. 57).

Ao analisarmos os livros didáticos e propormos um método de ensino de literatura, igualmente inferimos o método instrumentalizado por um arcabouço teórico com o qual nos orientamos. Ao planejar nossa atividade prática, apresentamos nossos procedimentos metodológicos de forma explícita

ou implicitamente. Com base no estudo que desenvolvemos, cremos que as aulas de literatura podem ser planejadas, considerando-se as seguintes atitudes: a) ao professor seja facultado o direito de selecionar as obras a serem lidas em sala, levando em consideração também o livro que está na moda, bem como outras formas de manifestação literária consideradas não-canônicas; b) a leitura orientada de antologias de poemas ou de contos, nas quais o texto literário seja apresentado integralmente, obedecendo a um critério de seleção que não esteja atrelado a estilo/nacionalidade; c) a elaboração de procedimentos didático-pedagógicos nos quais a participação do aluno seja levada em conta; d) a não preocupação com o cumprimento de prazos ou de um programa pré-estabelecido; e) a utilização de outros instrumentos de avaliação que não sejam as famosas fichas de leitura, nem a tradicional prova de conhecimentos, mas sim a produção textual, seminários orientados nos quais o aluno possa desenvolver não só seus conhecimentos literários mas também práticas acadêmicas pertinentes ao seu desenvolvimento intelectual.

Acreditamos que o bom aproveitamento do ensino de literatura passa eminentemente pela metodologia adotada, como também se pautado na perspectiva do ensino através dos gêneros literários. Reconhecemos que os conteúdos referentes à história da literatura têm sua importância, todavia se o objetivo maior é a formação do leitor de literatura, adotar uma metodologia na qual seja privilegiada a leitura de literatura como atividade diletante, pode trazer o aluno para um mundo de prazer e, conseqüentemente, refletirá no seu aproveitamento e desempenho em provas de vestibulares. A respeito das práticas exercidas no ensino médio, Cereja (2005) comenta:

Depois de anos de estudo de literatura, os jovens brasileiros deixam o ensino médio sem terem desenvolvido suficientemente certas habilidades básicas de análise e interpretação de textos literários, tais como levantamento de hipóteses interpretativas; rastreamento de pistas ou marcas textuais; reconhecimento de recursos estilísticos e de sua função semântico-expressiva; relações entre a forma e o conteúdo do texto; relações entre os elementos internos e os elementos externos (do contexto sócio-histórico) do texto; relações entre o texto e outros textos, no âmbito da tradição; relações entre o texto verbal e texto não verbal, etc. (CEREJA, 2005, p. 54).

O ensino de literatura no ensino médio com certeza auxilia o aluno em seu desenvolvimento intelectual. No caso específico do ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários, proporcionará ao aluno um aprendizado mais abrangente uma vez que, nessa perspectiva, o aluno deverá ler obras literárias de autores brasileiros, como também de autores de outras nacionalidades, independentemente da época em que tais textos foram produzidos. Além disso, se o professor se despir dos preconceitos acadêmicos em relação à cultura de massa e à cultura popular, poderá desenvolver um trabalho bem mais rico, variado, em que o aluno se sinta atraído pelos conteúdos da disciplina Literatura. Outro ponto a ser salientado, refere-se à utilização de outras formas de arte como suporte para as aulas de literatura, como a canção, obras cinematográficas, espetáculos de teatro, as artes plásticas, dentre outras.

Apontamos, que em algumas situações, o livro didático possa se mostrar como fator positivo, principalmente em regiões onde o acesso a livros seja precário ou não exista. Ao analisarmos as obras didáticas, vimos que livros didáticos podem auxiliar o trabalho do professor e servir como fonte de pesquisa para a elaboração de antologias que possam vir a ser utilizadas nas aulas de literatura. No caso de nossa proposta, torna-se de essencial importância o apoio no método recepcional e na estética da recepção, os quais darão suporte teórico para a base do método aqui proposto.

Reduzir as aulas de literatura à mera representação de dados historiográficos, explanação de listas de autores e obras, é no mínimo reduzir o fenômeno literário a informações imediatistas, além de deixar pressupor o total desconhecimento e desmerecimento em relação a escritores, poetas, dramaturgos e suas respectivas obras. Avaliar o aluno com questões que reduzem a leitura apenas à comprovação de que tenham lido um livro, indagando a respeito de nomes de personagens e suas ações, nada mais é que explorar um nível de leitura superficial, esquecendo de investigar a estrutura da narrativa ou do fazer poético. Melhor seria avaliar apenas pedindo a produção de um texto que pode ser uma resenha crítica ou mesmo um comentário argumentativo sobre a obra literária em estudo.

Certamente, essa mudança de postura exige que o profissional esteja mais informado tanto a respeito da chamada literatura canônica, quanto

das produções mais contemporâneas, que recebem o selo de grandes editoras e campanhas de marketing, além do que o professor deve mostra-se um leitor em potencial.

Acreditamos serem possíveis e necessárias as mudanças no ensino de literatura. Levar para a sala de aula o texto literário, praticar a leitura, privilegiando o discurso do aluno, respeitar suas leituras anárquicas, considerando seus conhecimentos precedentes, seu conhecimento de mundo, é igualmente o primeiro passo para mudanças no ensino. Compreendemos a existência de conteúdos curriculares, e que as escolas têm de cumprir um programa oficial, porém acreditamos, independente desses fatores, haver a possibilidade de tomada de postura inovadora por parte do professor de literatura, que possa trabalhar para a ocorrência de mudanças as quais venham corresponder a uma melhoria no ensino nas escolas de Ensino Médio.

## **CAPÍTULO I ENSINO DE LITERATURA E A ABORDAGEM DA HISTÓRIA LITERÁRIA NO BRASIL**

O paradigma do ensino de literatura, praticado em nosso país, fixa o olhar na história literária, o que faz muitas vezes o ensino priorizar a exposição dos aspectos historiográficos e sócio-políticos, com base na descrição dos estilos de época, das escolas literárias, deixando de lado o texto literário em si. Tal fato implica em se apresentar dados sobre os autores, sobre fatos históricos, o que ocupa boa parte dos estudos, nos quais aparecem tão somente fragmentos de textos literários – poemas, contos, romances, crônicas –, mais no nível de exemplificação que uma prática de leitura, de contato mais efetivo com o texto literário. Essa prática de ensino tornou-se de tal forma tão comum nas escolas que para muitos professores torna-se difícil imaginar uma experiência diferente dessa.

Pensar o ensino de literatura a partir da investigação dos gêneros literários, abrindo um leque de possibilidades para o estudo de autores de nacionalidades diversas, manifestações da cultura de massa, da cultura popular, nos motivou para a realização dessa pesquisa.

Nesta proposta de trabalho, buscamos abandonar o tradicional modelo de ensino de literatura, que se orienta pela história da literatura brasileira, a qual enfatiza os estilos de época e individual em ordem cronológica e segue a tradicional divisão das escolas literárias. A história da literatura brasileira orienta-se pelo modelo europeu, especificamente o modelo português, sendo, portanto, não muito adequado ao que fora produzido em nosso país desde o período colonial, nem à realidade sócio-cultural brasileira. Nessa discussão sobre o ensino da literatura na perspectiva dos gêneros literários precisamos entender o processo de constituição de nossa literatura, que influenciou a adoção de metodologia de ensino que privilegiam a história da literatura brasileira em comparação com a história da literatura portuguesa.

O problema da história da literatura brasileira reporta ao período colonial de nossa história enquanto nação, uma vez que, sendo um país ainda

em formação, o Brasil não contava com um público leitor, o que deixava aos escritores e poetas da época a opção de escrever como que para si mesmos. Com a chegada de D. João VI ao país, e com a implantação da Régia Imprensa, é que os livros passaram a ser publicados em solo nacional. Mais tarde, com o advento do Romantismo – com seu ideal de busca da nacionalidade –, e o surgimento de um público leitor burguês, a literatura passa a ter um caráter mais comercial, ou seja, a literatura que antes era acessível a poucos, passa a circular nos folhetins e a ser consumida por um número maior de leitores.

Outro ponto instigante a ser observado em relação à História da Literatura Brasileira é a discussão arrolada há décadas em relação ao seu marco inicial. Para alguns historiadores e críticos literários, a história da literatura brasileira inicia-se com a chegada da frota cabralina em terras brasileiras, outros consideram o advento do romantismo como o ponto de partida para a literatura dita nacional, uma vez que o movimento romântico fora um divisor de águas nas artes e, em especial, na literatura ocidental.

Existem, ainda, aqueles estudiosos defensores da idéia de que só a partir do modernismo brasileiro, com o advento da semana de arte moderna de 22, passou-se a ter uma produção literária genuinamente nacional. Ou seja, para os estudiosos ligados à terceira hipótese, somente a partir do advento do modernismo se pode pensar a literatura brasileira com características próprias e uma identidade nacional.

Sobre essa questão, torna-se coerente observar o que nos fala Luciana Stegagno-Picchio (2004), estudiosa italiana, inteirada da nossa trajetória cultural e profunda conhecedora da língua portuguesa, em seu estudo acerca da História da Literatura Brasileira. Stegagno-Picchio cogita a possibilidade de que, sendo o Brasil o único país da América Latina onde se fala o português, uma definição da literatura brasileira como entidade cultural autônoma deveria ser efetuada sobre duas vertentes: uma delimitadora da civilização brasileira no domínio das civilizações americanas e latino-americanas; e outra que isola uma cultura brasileira no campo das culturas produzidas por povos de expressão portuguesa.

Nessa esfera historiográfica, ressalta a estudiosa italiana:

Até agora, no entanto, a crítica parece ter preferido atuar em torno desse segundo problema, na tentativa de fixar o meridiano-limite da literatura brasileira em relação ao da literatura portuguesa. Isto é, discute-se, e com base em critérios extra-literários, se se deveria falar em literatura brasileira desde o primeiro momento em que um europeu (português) quinhentista pôs os pés em solo americano ou se, ao contrário, toda e qualquer expressão literária local, do Brasil Colônia, devia ser considerada como simples ramificação da cultura da mãe-pátria européia. (STEGAGNO-PICCHIO, 2004, p. 18).

Por outro lado, a tradição da crítica literária brasileira distingue, dentre a contribuição francesa, italiana e espanhola, a forte influência portuguesa no processo de formação da literatura brasileira. Dessa maneira, Afrânio Coutinho (1995), reconhece que a literatura está para os outros fenômenos da vida em posição de relação não de dependência ou submissão, uma vez que a influência estrangeira afetou a vida brasileira em várias faces, ao agir por vários canais, tanto por interferência do colono, por influência do imigrante, pela importação de idéias, quanto pela própria imitação. Todavia, ao voltar seu enfoque para as questões relativas à história da literatura brasileira, não deixa de ressaltar que o desenvolvimento de nossa literatura foi uma luta entre uma tradição importada e a busca de uma nova tradição de cunho local ou nativo, e que a literatura brasileira sempre se mostrou sensível às influências estrangeiras, admitindo que não basta comprovar essa influência, mas importaria se fazer um levantamento de fontes e influências com dados e comprovantes incontestáveis, à luz dos estudos da literatura comparada. Nessa perspectiva, Coutinho considera o fato de que a grande influência tenha sido a portuguesa:

Foi a literatura de Portugal que incubou o espírito literário nascente dos brasileiros. Serviu de veículo para a herança de idéias européias, ocidentais e cristãs que alicerçaram a nossa consciência. Transmitiu-nos os valores clássicos, as técnicas literárias, os modelos artísticos, que se foram adaptando ao novo ambiente, dando lugar ao nascimento de algo dotado de sentido brasileiro. Foi em relação a ela que se desenvolveu o primeiro antagonismo, no afã de imprimir feição local à herança européia. (COUTINHO, 1995, p. 55).

Reconhecemos, pois as influências deixadas pela cultura européia, especialmente a cultura portuguesa, em nossa formação literária ao longo dos

séculos que sucederam a chegada do branco europeu em nossas terras, mas não podemos deixar de reconhecer que mesmo ainda na condição de colônia, o país já produzia sua própria literatura, uma vez que seus escritores, já nascidos em terras brasileiras, podem ser considerados frutos de uma nacionalidade em ascensão.

Ora, se pensarmos a literatura brasileira sob uma ótica europeizante, seremos levados a concordar com a idéia de que a literatura brasileira só existe em função da literatura produzida no Velho Continente. No entanto, se pretendemos pensar a literatura brasileira como algo produzido por uma nação autônoma, tal pensamento apenas será possível se abandonarmos esse olhar que busca, a todo custo, partir de um ponto de vista centralizante, que tem a Europa como único berço da cultura que surge nas Américas pós-colonizadas, uma vez que se trata da cultura dominante, a cultura imposta pelo colonizador.

Acreditamos ser possível por intermédio do estudo dos gêneros literários, poder buscar a abrangência de novas percepções que envolvam discussões sobre essa tese, trazendo para essa discussão não apenas as formas sacralizadas pelo cânone literário, mas também manifestações periféricas, não sacralizadas, buscando estudá-las como outras formas válidas de manifestação literária.

O enfoque que daremos ao estudo dos gêneros literários não será limitado apenas à abordagem tradicionalmente clássica, mas buscaremos expor a evolução da divisão feita por Aristóteles (bem como a feita por Platão e por Horácio), sua evolução e transformação em outros variados gêneros ao longo dos séculos, e ainda, incorporaremos a este estudo a chamada literatura de entretenimento, a qual, em nosso ponto de vista, emerge como mais um gênero literário quase que esquecido no meio acadêmico.

Nesse contexto, se faz necessário – além do olhar na tradição aristotélica, em relação ao estudo dos gêneros literários – observar o horizonte de estudiosos mais recentes, como o estudo proposto por Maria Zaira Turchi (2003), ao construir uma teoria dos gêneros literários associada às estruturas antropológicas do imaginário, no qual explicita uma possível relação entre mito e literatura. Acreditamos ser relevante observar a recente proposta feita por William Roberto Cereja (2005) que estabelece uma aproximação entre o pensamento de três teóricos da literatura – Mikhail Bakhtin, Antonio Candido e

Hans Robert Jauss –, formulando uma proposta de ensino de literatura, que toma por base o princípio do dialogismo bakhtiniano. Ainda, observar o que menciona Flávio Kothe e Muniz Sodré a respeito da literatura de entretenimento e da cultura de massa. Para a realização deste estudo, nosso olhar recairá, inevitavelmente, sobre a estética da recepção, posto que esta se apresenta como uma teoria cujo foco de investigação recai sobre o leitor, não mais vendo o texto enquanto estrutura fechada.

Compreendemos que uma questão inquietante no tocante aos estudos sobre literatura, é chegar a um lugar comum quando se pretende conceituar o que é literatura. Ou mesmo, responder à questão sobre o que é literário ou não. Cremos que um bom ponto de partida seja consultar as recomendações sugeridas pelas Orientações Curriculares Nacionais – 2006 sobre o ensino de literatura. Assim, buscaremos construir um conceito que venha satisfazer o enfoque dado à literatura, uma vez que trabalharemos com modelos canônicos, com formas literárias ora denominadas periféricas e com a literatura de entretenimento.

O texto literário, com suas particularidades, precisa ser lido pelos jovens, em particular, os alunos do ensino médio, para que sua formação, enquanto leitor, não se fixe apenas nos objetos de estudo que respondem ao imediato, que vem fortalecer, cada vez mais, uma ordem de competitividade desumana, travando a sensibilidade de cidadãos em pleno processo de formação, os quais necessitam descobrir e respeitar o outro, conscientizando-se da importância das diferenças e da diversidade como elementos constituidores do quadro das relações sociais. Para que, assim, compreendam o universo da leitura e aprendam a ler o mundo e a sociedade em que estão inseridos. Uma vez que ao homem é dada a necessidade de registrar seus questionamentos, suas reflexões, suas angústias em relação à própria existência. Sobre essa questão, Turchi lembra:

A história da civilização poderia ser resumida na aventura do *homo sapiens* que, entre contrastes e antinomias, penosamente e por tentativas, abre espaços à procura da verdade. Mas as fronteiras do conhecimento e da descoberta parecem não ter fim: cada geração recoloca tudo em perspectiva de eterna dúvida de tal sorte que o prazer da descoberta não é tanto o produto final – é a aventura humana. (TURCHI, 2003, p. 13).

A imaginação humana transcende e ordena todas as atividades da consciência, trata-se de energia vital inalienável das configurações de sentido. O percurso escolhido para esta viagem torna-se complexo em virtude da densa luminosidade com que os estudos teóricos envolveram o imaginário, na tentativa de sistematizar sua plurissignificação, em um mundo povoado por símbolos. Mais adiante, Turchi ainda ressalta:

Na história, o grito de desespero mistura-se ao suspiro da esperança. O homem, que vive até dentro de um sepulcro, consegue cantar e poetar num contraponto contínuo que convida ao realismo e à esperança. A criatura é limitada, miserável, infeliz, mas ao mesmo tempo é capaz de superar-se, de transcender a si própria e ao mundo, gerando beleza, fé e vida – a poesia. (TURCHI, 2003, p. 305).

É nessa atmosfera de realidades antitéticas que se deve conjeturar o dia em que não houver lugar para o conhecimento mágico, não haverá também lugar para o conhecimento científico.

Outra perspectiva do ensino de Literatura poderá empreender um processo diferente de interação entre o texto literário e o leitor como também entre o indivíduo e a história. Dessa maneira, a inter-relação entre os textos de gêneros e nacionalidades os mais diversos pode proporcionar não só o tão propalado “prazer do texto”, mas a produção do conhecimento como um instrumento transformador. Em que lugar se encontra esse “prazer” que o texto pode proporcionar ao leitor? Nada mais oportuno nesse ponto da discussão que trazer Roland Barthes para guiar o raciocínio:

Se leio com prazer essa frase, essa história ou essa palavra, é porque foram escritas no prazer (esse prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “druque”), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma *imprevisão* do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (BARTHES, 2002, p. 9).

O prazer do texto, segundo a concepção de Barthes, reside não apenas na linguagem, mas nesse espaço, que ele chama de “dialética do

desejo”, o qual desperta no leitor a vontade de fruição, portal de linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas (Barthes, 2002). Para melhor compreensão do prazer do texto, Barthes estabelece a existência do texto de prazer e do texto de fruição: o primeiro é o que contenta, enche, dá euforia; é aquele que vem da cultura, não rompe com ela, liga-se a uma prática *confortável* da leitura; o segundo é o que põe em estado de perda, o que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. É com o pensamento na segunda concepção de prazer bartheana que recorreremos ao argumento de que a leitura e, conseqüentemente, a escolarização do estudo do texto literário instiga um processo de ensino que seja pautado em estratégias que façam despertar no aluno-leitor esse prazer.

Estudar literatura a partir dos gêneros literários abre uma oportunidade para que o aluno estabeleça um diálogo constante com variadas formas de manifestações artístico-culturais. Uma vez que conteúdos de literatura possam ser estudados em diálogo com outras manifestações artístico-culturais, de forma concomitante, abre-se a possibilidade de se estabelecer uma ruptura em relação às demarcações de fronteiras de época, de nacionalidade, de etnia e das chamadas escolas literárias. Na prática, seria levar para a sala de aula, textos literários de um determinado gênero, lê-los e, na medida do possível, constituir uma interlocução entre textos literários escritos e outras formas de manifestação artístico-literária, sempre partindo da perspectiva de leitura com base no próprio texto literário.

Além disso, vale salientar que, quando afirmamos a nossa posição antipragmática, estamos atribuindo a esse enfoque uma postura humanista para que, em um processo de desconstrução e releitura da perspectiva humanista, se possa dar voz a um discurso cuja emergência propõe-se a desmontar modelos de ensino de literatura banalizados. As práticas de ensino e de estudo de literatura no ensino médio, em nosso país, da forma como vêm sendo feitas, não instigam respostas às situações mais inusitadas do mundo atual, no voraz processo de globalização.

Por meio da comunhão do modelo de educação humanista, pela preocupação com a formação integral do ser humano, e da teoria da recepção, em seu aspecto de centralização do foco de investigação na figura do leitor,

acreditamos ser possível construir outro modelo de ensino de literatura que pressuponha uma imediata relação com o conhecimento que não seja aquele praticado quando do estudo da história literária, no qual o texto literário, propriamente dito, deixa de ser o objeto central das aulas de literatura para se tornar elemento de confirmação do que fora exposto pelo professor, ou ainda, igualmente grave, utilizar o texto literário para estudo de normas gramaticais, uma vez que o texto literário não se presta a esse estudo, pois comporta em si características que lhe são peculiares.

No modelo de ensino de literatura centrado na historiografia, cabe ao professor resumir a história, analisar e apreciar as obras elencadas, bem como ressaltar traços marcantes referentes a estilo de época e estilo individual de autores ditos consagrados pelo cânone, dessa maneira, como já fora ressaltado acima, fica o texto literário relegado a segundo plano, servindo apenas de mote para aulas de literatura.

Numa tentativa de resgate tardio do modelo humanista de educação, no qual encontramos pontos de intercessão com nossa visão de ensino de literatura, a proposta aqui apresentada fundamenta-se na tradição literária, rompendo-a, provocando uma fissura por meio da qual o estudo dos gêneros possa ser feito. Não somente através da observância dos autores brasileiros canônicos, mas também, inserindo no ensino de literatura autores e obras periféricas – nacionais ou não – com a finalidade maior de proporcionar ao aluno uma visão inclusiva, não-discriminatória, da literatura enquanto manifestação cultural inerente ao ser humano, independente de sua nacionalidade, naturalidade, etnia ou época de produção.

Partimos do pressuposto de que o paradigma de ensino de literatura, praticado nas escolas de ensino médio em nosso país, urge de mudança a fim de que se adeque às atuais discussões culturais, desvinculando-se do olhar historicista, fixo, herdado do colonizador europeu, a fim de que possa conduzir o aluno adolescente a uma maior compreensão sobre *o que é literatura* através de uma vivência significativa com textos literários.

A partir dessa ressalva, reportaremos nossa atenção para o ensino da Literatura no Brasil com o intento de observar de que maneira o estudo dos gêneros literários é abordado nos manuais e livros didáticos, para isso pesquisamos em algumas obras desse universo editorial, a fim de ver como se

apresentam as propostas de ensino de Literatura. Selecionamos para essa investigação cinco obras: *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães; *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio; *Língua portuguesa*, de Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandes Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie; *Português*, João Domingues Maia; e, *Gramática, literatura & produção de textos*, Ernani Terra & José de Nicola. Uma vez que nosso objetivo com tais investigações é o de observar como o estudo dos gêneros é apresentado nos livros didáticos. Deter-nos-emos nos capítulos que introduzem os estudos de literatura em cada uma das obras acima mencionadas, observando também se os gêneros são retomados ao longo dos capítulos destinados ao estudo de autores e obras.

Com o objetivo de averiguar em que momento se deu a mudança do ensino de retórica para o ensino de história literária, faremos, ao longo de nosso percurso, uma investigação sobre a histórica do ensino de literatura no Brasil. As contribuições deixadas pelos padres jesuítas e a influência que teve a implantação do Colégio Pedro II para a educação e para o ensino de literatura em nosso país. Para alcançar nosso intento, recorreremos à leitura de autores que desenvolveram trabalho específico sobre o assunto. São eles: Roberto Acízelo de Souza (1999, p. 05-37), Afrânio Coutinho (1986, p.210-218), Antonio Candido (1981, v. 2, p. 344-347), Roberto de Oliveira Brandão (1988, p. 43-58), Sidney Barbosa (1988, p. 59-67) e Willian Roberto Cereja (2005, p. 127-161).

Acreditamos, pois, que o interesse maior do ensino de literatura no ensino médio é a formação de leitores críticos. O aluno-leitor terá oportunidade de apropriar-se, através do estudo elencado dos gêneros literários, das diversas formas de manifestação literária, independente de momento histórico, estilo de época, escola literária ou nacionalidade. O que poderá proporcionar a esse aluno uma perspectiva de leitura mais sincrônica e, de certa forma, muito mais abrangente quanto ao conhecimento do texto literário, uma vez que, com essa perspectiva de estudo, torna-se possível o diálogo com diversas formas de manifestações literárias – canônicas ou não-canônicas – bem como com outras manifestações artísticas.

Sobre essa questão, lembra-nos Willian Roberto Cereja (2005 p.

162): “No ensino de literatura [...] há outras<sup>1</sup> que se impõem, como, por exemplo, quanto ao recorte de autores a serem estudados e ao ponto de partida do trabalho, isto é, por quais autores ou estilos de época começar”. Mais adiante na discussão Cereja ainda lembra:

A abordagem dialógica da literatura não prescinde das relações entre a produção literária e o contexto sócio-histórico. A nosso ver, elas podem e devem ser exploradas, porém não de forma mecânica. A contextualização histórica feita nos manuais didáticos de literatura quase sempre se limita a um texto expositivo dos próprios autores a respeito dos fatos históricos mais relevantes à época do período focado. Não se estabelecem relações efetivas entre esse contexto e a produção cultural e literária. (CEREJA, 2005, p. 191).

Vemos que nesse ponto, Cereja traz uma proposta de trabalho que vem estabelecer uma correspondência com nossa forma de ver o ensino de literatura, principalmente quando, ao longo de seu livro, propõe o trabalho com a literatura, dialogando com outras formas de manifestação artística.

No capítulo 5, *O dialogismo como procedimento no ensino de literatura*, Cereja encontra-se diante de algumas escolhas, e nos apresenta três hipóteses de trabalho com a literatura no ensino médio. A primeira, diz respeito à proposta de se trabalhar a partir de *unidades temáticas*, já apresentada por alguns teóricos e posta em prática em algumas escolas. Essa proposta consiste em se abrir um grande leque de leituras, confrontando autores e gêneros que contribuiriam para referendar a importância do tema em foco. Entretanto, chama a atenção para a dificuldade que essa proposta acarretaria: a falta de domínio, por parte do aluno, a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido, podendo decorrer num grau de dificuldade quanto ao aprofundamento da abordagem do texto.

Ainda segundo Cereja, a segunda hipótese de trabalho consiste na organização do curso em torno dos gêneros literários. Essa proposta, segundo o autor, trata-se de uma perspectiva evolutiva de gêneros da literatura, como o romance, a novela, a epopéia, dentre outros, cuja origem, evolução e eventual extinção deveriam ser relacionadas com o contexto social e cultural de cada

---

<sup>1</sup> Aqui, Cereja refere-se às escolhas quanto ao modelo de ensino a ser adotado, no ensino em geral: se transmissivo, se construtivista, se sociointeracionista (ver Cereja, 2005, p. 162.).

um. Para Cereja, essa proposta parece ser menos fragmentada que a anterior, mas também apresenta algumas dificuldades, como o distanciamento histórico, linguagem pouco acessível e temas pouco interessantes para o jovem de hoje.

O terceiro caminho, Cereja finaliza enfatizando que corresponde à forma que parte da contemporaneidade para chegar às origens da literatura. Essa proposta pode trazer a vantagem de o aluno estar em contato com textos que apresentam linguagem mais próxima de sua realidade linguística. O que possibilita também trazer desvantagens uma vez que os textos mais contemporâneos podem apresentar linguagem mais acessível, porém podendo não ocorrer com o tema, a ideologia e as técnicas narrativas.

Para Cereja, a abordagem da literatura em uma perspectiva historiográfica ainda lhe parece ser o caminho mais curto para dar início a mudanças no ensino, podendo ser utilizada como ponto de partida para o ensino de literatura. Defende sua hipótese com o argumento de que “a abordagem historiográfica pode ser uma ferramenta útil para construção de uma visão diacrônica da literatura” (CEREJA, 2005, p.164). Ou, ainda, por a historiografia literária ter “condição de receber a adesão dos professores atualmente, uma vez que não despreza a formação desses profissionais nem suas experiências com a abordagem histórica da literatura” (idem).

Não estamos querendo ignorar a importância da historiografia literária nos estudos de literatura, porém, acreditamos que o objetivo maior das aulas de literatura seja o contato efetivo com o texto literário.

Acreditamos que, sendo a experiência literária uma experiência estética, de prazer, de fruição, de contato efetivo, cumpre dessa maneira que seja dado ao aluno o acesso às obras literárias integralmente. Uma das possibilidades em que isso pode acontecer, como já nos referimos, é por meio do estudo das obras na perspectiva dos gêneros literários.

## 1.1 Sobre o conceito de Literatura e seu lugar na História

O texto literário não deve ser visto nem como um texto de difícil compreensão nem como um texto em que seja possível toda e qualquer explicação ou interpretação, uma vez que compreendemos ser a leitura atenta do texto literário que norteará toda e qualquer possibilidade de leitura. Acreditamos na probabilidade de que a literatura deixe de ser algo inacessível que só a alguns é dado o direito de usufruí-la, passando a ser uma prática significativa tanto para professores quanto para seus alunos. Nesse âmbito, compete ao professor de Português, mais precisamente de Literatura, ser conhecedor de um vasto referencial de leituras literárias, de conhecimento amplo de linguagem, com suas nuances sociológicas, psicológicas, antropológicas a fim de proporcionar ao aluno um amplo entendimento de linguagem. Lajolo alerta para o fato de que:

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera *preferência*. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los. (LAJOLO, 1993, p. 21).

Para conseguir seduzir seu aluno para o mundo da leitura e a partir deste ser capaz de ler o mundo, se faz preciso que o professor de literatura esteja familiarizado com a história da literatura na escola brasileira, mas para o aluno o interesse deve voltar-se para o contato com o texto literário, conforme argumentamos anteriormente. Conhecer a história, frequentar os clássicos, estar em contato com os textos contemporâneos, pode dar ao professor maior competência e conhecimento daquilo que se denomina *literatura*. Em geral, a prática com o texto literário, em sala de aula, é objeto de técnicas de análises inspiradas naquilo que o professor teve acesso na universidade, o que, na maioria das vezes, relaciona-se ao estudo da história da literatura, ou atrelada

às limitações trazidas nos livros didáticos de literatura destinados ao ensino médio. Nos exercícios presentes nos livros didáticos deixa-se de lado a prática de leitura do texto literário, para ocupar-se, na maior parte do tempo, em se fazer uma leitura na tentativa de comprovação da veracidade das teorias abordadas pelo autor do manual didático.

Quando nos referimos à leitura efetiva do texto literário, estamos buscando a compreensão defendida por Vincent Jouve (2002) que concebe a leitura como um processo múltiplo, que envolve aspectos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos, valorizando o papel do leitor como receptor.

Acreditamos ser conveniente ressaltar a importância da leitura literária, uma vez que desencadeia em nós nossa quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos, tolerantes e sensíveis, porque trata de assuntos que afetam a dimensão humana. Para Jouve:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (JOUVE, 2002, p. 19).

O ato de leitura é, pois, segundo Jouve, um momento de fruição do imaginário, que possibilita prazer estético e vence as barreiras do tempo e do espaço.

Nesse ponto de nossa abordagem, recorreremos ao ponto de vista defendido por Lajolo, quando afirma que não se pode fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura, uma vez que os textos nos dão acesso a uma historicidade à qual se liga a obra literária, ou seja, a inscrição do texto na época de sua produção. Outro aspecto é a inscrição do conjunto dos principais juízos críticos no texto literário. Para Lajolo (1993, p. 16) tal inscrição é “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”. Ainda segundo Lajolo, outro exemplo diz respeito à inscrição *do e*

no texto, *no* e *do* cotidiano do aluno, compreendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo até os impasses, individuais ou não, vividos por cada um, em torno da leitura de cada texto.

Outro aspecto a ser salientado é o de que o texto literário, quando é produzido, surge inevitavelmente impregnado de história. Como o sujeito que o produz situa-se numa realidade social precisa, sua produção deverá revelar suas emoções, sua visão de mundo, seus desejos e inquietações em interação com o seu mundo circundante e global. Assim, refletir e discutir as questões relacionadas ao ensino da literatura, quer seja no ensino médio quer não, incide na problematização de seu conceito e também de seu intrigante lugar na história. Em sua famosa “aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França”, Barthes ao discorrer a respeito das relações entre língua e poder, afirma:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 2004, p. 16).

Sobre esta questão, convém lembrar Rildo Cosson:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p. 16).

Para Cosson o letramento literário é o processo que se faz via textos literários compreendendo não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Então, a literatura configura-se, até certo ponto, como um discurso desordenador, o que constitui um desvio dos dizeres e saberes institucionalizados. Por isso mesmo, é possível ver a sua relação com a história como um evento reconhecidamente problemático. É assim que a organização de uma “história da literatura” reprodutora das instâncias do poder significa um equívoco no tocante ao seu conceito. Dessa forma, sabe-se que tanto a classificação de estilos de época como a de escolas e períodos literários, como exemplos mais significativos, não passa de representações ou visão de mundo de quem sempre esteve com as chaves do poder. Por outro lado, Antonio Gramsci, argumentando acerca dos “Problemas de crítica literária”, conceitua o que vem a ser “A arte educativa”, cita Benedetto Croce:

Quando uma obra de poesia ou ciclo através de obras poéticas se forma, é impossível prosseguir tal ciclo através do estudo, da imitação e das variações em torno àquelas obras: por este caminho obtém-se tão somente a chamada escola poética, o *servum pecus* dos epígonos. Poesia não gera poesia; a partenogênese não existe; é necessária a intervenção do elemento masculino, do que é real, passional, prático, moral. Os mais altos críticos de poesia aconselham, neste caso, a não recorrer a receitas literárias, mas sim – como eles dizem – a “refazer o homem”. Refeito o homem, refrescado o espírito, surgida uma nova vida afetiva, dela surgirá – se surgir – uma nova poesia<sup>2</sup>. (CROCE, apud Gramsci, 1978, p. 10).

Gramsci comenta o trecho, afirmando que a literatura, as ideologias, as superestruturas não se geram a si mesmas, são geradas pela intervenção do elemento “masculino”, a história, a atividade revolucionária que cria o “novo homem”, isto é, novas relações sociais. No item “Critérios de crítica literária”, Gramsci (1978, p. 13) adverte que: “se a história é um contínuo processo de libertação e de autoconsciência, é evidente que cada estágio, como história, neste caso como cultura, será imediatamente superado e não interessará mais”. Assim, abrem-se as portas para o novo, para o movimento do porvir, uma vez que o artista representa aquilo que já existe, em um determinado momento, de pessoal, de não-conformista, mesmo que reproduza modelos já estabelecidos, moral e socialmente aceitáveis.

---

<sup>2</sup> O livro de Croce a que Gramsci se refere é: *Cultura e vida moral*, p. 169-170, cap. “Fé e programas”, de 1911.

Uma classificação histórica investida de todos os valores de uma época e de uma classe dominante será incapaz de reconhecer, numa obra que se destaca de seu paradigma, o valor pertinente à sua recepção. Dessa forma, o conceito de cânone, originado da organização dos textos sagrados, visa à consolidação dessa realidade. Durante a Idade Média, aquilo que não estava de acordo com os interesses da Igreja não pôde ter o seu espaço no conjunto do cânone; assim, possibilitou-se a existência de um contra-cânone, no caso, os “evangelhos apócrifos”.

É, pois, através dessa fissura herdada da Idade Média, nesse espaço do contra-cânone, que se estabelecerá a possibilidade de inserção de textos considerados não-canônicos, muitas vezes como criação popular, originadas da tradição oral, ou de manifestações periféricas de um povo.

No exercício de leitura e interpretação, é importante desenvolver no aluno do ensino médio o desejo de conhecer e apropriar-se dos conceitos que definem que é literatura, através da leitura de textos literários de várias épocas, de nacionalidades e de manifestações diversas, levando-o à tomada de consciência crítica daquilo que lê. Compreendendo que, se existe uma literatura dominante, é porque existe outra dominada; se existe uma literatura chamada *clássica*, existe uma *não-clássica*. Uma vez que, se existem os grandes nomes, os autores canônicos, e por assim dizer clássicos, é igualmente importante ler de forma crítica os pequenos, os não-canônicos, fazendo uma aproximação, no âmbito do contra-cânone, das expressões literárias não-canônicas, posto que o estudo destas formas de manifestações literárias parece estar ainda envolto pela carapaça do preconceito por parte de muitos estudiosos da literatura – quer sejam os folhetos da literatura de cordel, a canção, os romances da literatura de entretenimento, ou mesmo as manifestações advindas das classes subalternas, já inseridas no mundo globalizado, fazendo valer expressões artísticas periféricas.

Lajolo (2001), de forma breve, esboça um conceito acerca do que é *clássico*. Segundo a autora, há algum tempo, o termo abrangia apenas as obras gregas e latinas. Ao longo dos séculos XIV, XV e XVI, é que passou a incluir também obras escritas em várias línguas européias. Com o decorrer dos anos, passa a indicar também um “juízo de valor”. A palavra *clássico* deriva de *classis*, palavra latina que significa *classe de escola*. Houve tempo

em que os alunos só liam autores latinos ou gregos, daí esses autores serem chamados de *clássicos* por ser sua leitura recomendada às classes, ou seja, por serem adotados nas escolas.

Retomando a discussão sobre o “movimento do porvir” na literatura, lembremos o que afirma Gramsci:

Ao que parece, o problema é o seguinte: criar um corpo de literatos que, artisticamente, esteja para a literatura de folhetim como Dostoievski estava para Sue e Soulié ou como, no romance policial, Chesterton está para Conan Doyle e para Wallace? Para isto, é necessário abandonar muitos preconceitos, mas deve-se observar, particularmente, que não apenas é impossível ter o monopólio, mas que se está em luta contra uma formidável organização de interesses editoriais. (GRAMSCI, 1978, p. 14).

Para Gramsci, o mais comum preconceito consiste em se querer que a nova literatura se identifique sempre com uma escola artística de origem intelectual. Uma manifestação artística eclode como representação de uma nova cultura, um novo olhar sobre o mundo, chegando a se tornar um novo modo de sentir e de ver a realidade, sem, contudo, ter de estar ligada a uma “escola literária”. Trata-se, pois, de um elemento social que tem uma poesia própria, não se ligando a “escolas” (estéticas, convenções) já arraigadas, que não se apossou da técnica, mas que reinventa a técnica e propõe novas possibilidades de expressão. Dessa maneira, deve-se levar em consideração (GRAMSCI, 1978) o êxito que encontra, no seio das massas populares, a literatura de folhetim (de aventura, policial, amarela etc.), uma vez que entre os leitores da literatura de folhetim pode-se obter público suficiente e necessário para criar a base cultural da nova literatura. Segundo o estudioso italiano, não importa se a nova literatura surja de um modo polêmico ou de outro modo qualquer, o que importa é que aprofunde suas raízes no *humus* da cultura popular tal como é, com seus gostos, características, herança cultural e intelectual, sua moral, embora reproduza (ou (re)crie) um mundo atrasado e convencional em que reproduza o *status quo* institucionalizado.

Compreende-se, então, como a história se coloca como uma construção, que é elaborada a partir de pressupostos da visão de mundo de quem comanda, pois, sendo a literatura aquilo que Barthes chama de

“revolução permanente da linguagem”, a sua função reside no aspecto não só desviante, porém perturbador da linguagem literária, uma vez que ela (a literatura) representa um texto criativo, o qual não se apega aos sentidos instituídos pelo arquivo morto da história.

Lembremos, ainda, que a função do texto literário não diz respeito ao famigerado “pragmatismo” da sociedade de consumo que exige a permanente necessidade de que tudo tenha de ser útil, ou seja, tudo que existe na sociedade precisa servir para alguma coisa. Assim, o texto literário, como um texto estranho, não se enquadra no campo das necessidades urgentes e pragmáticas, funcionando, então, como um dispositivo estético próprio para desencadear prazer e provocar questionamentos acerca das verdades universais.

## 1.2 A tradição dos estudos sobre os gêneros literários

Estudar os gêneros literários sem voltar o olhar para a tradição é tarefa inevitável, uma vez que para se ter uma boa compreensão das formas literárias existentes atualmente, requer o conhecimento das transformações acontecidas ao longo dos séculos, desde os tempos aristotélicos. Se recorrermos ao caráter etimológico do vocábulo “gênero”, descobriremos que o termo não se limita apenas ao domínio da estética, nem ao domínio da Literatura. Veremos que o termo deriva da forma latina *genus*, *generis*, significando “nascimento”, “raça”, “ordem”, “espécie” ou “tipo”.

Atualmente, o vocábulo adquiriu significados distintos conforme a área de interesse: na Biologia, refere-se ao conjunto de seres ou coisas com semelhanças entre si; gramaticalmente, os gêneros dizem respeito à categoria de divisão de algumas classes gramaticais em masculino, feminino ou neutro; na Literatura, referem-se à “categoria de obras literárias definidas por um conjunto de regras e características comuns; estilo” (Dicionário Larousse da Língua Portuguesa). De acordo com Marlies K. Danziger e W. Stacy Johnson (1974), antes do termo *genre* (oriundo do francês) ser adotado pelo inglês, os críticos referiam-se a espécies (*kinds*) ou tipos (*types*) literários.

Na introdução do estudo sobre gêneros, Cesare Segre (1989) inicia sua abordagem referindo-se à raiz *gen* ligada à forma *genus* quer com a idéia de sexo quer com a idéia de estirpe ou de linhagem, enquanto princípio de classificação: tem-se, entre os usos literários da palavra, *genus scribendi* “estilo”, e os *genera* literários. Segre lembra, ainda, que a história da palavra latina reproduz a do grego *genos*; porém para “gênero literário”, em grego, usa-se mais a palavra *eidos*, cujo significado é o de “aspecto, forma”.

No entanto, o estudo que extrapola a amplitude da classificação de textos em poesia ou prosa, estendendo-se ao estudo de tipos literários mais específicos, os assim chamados “gêneros”, passa a ter cabal importância para a compreensão mais efetiva do fenômeno literário em sua total amplitude. Daí decorre o interesse em classificar obras literárias pelo que elas têm em comum,

pelos aspectos que distinguem um grupo do outro grupo.

Nosso propósito neste momento não é fazer uma abordagem mais aprofundada acerca da tradição dos gêneros literários, uma vez que buscamos outro alvo: o ensino de literatura no nível médio. Pretendemos delinear aqui uma breve investigação em nível de memorização a fim de esquematizar um painel evolutivo sobre o estudo dos gêneros literários, que ressalte os momentos mais relevantes desse estudo; ainda, com o objetivo de criar um suporte para a construção da proposta de ensino de literatura aqui apresentada.

Sabemos que o ponto de partida para qualquer estudioso que queira se debruçar na investigação das questões relacionadas ao estudo dos gêneros literários recai, inevitavelmente, na tradição clássica: Platão e Aristóteles, dentro da tradição grega; e, ainda, recorrendo à tradição romana, buscamos os ensinamentos deixados por Horácio.

Em a *República* (Livro III), de Platão (cerca de 428 a.C. – cerca de 347 a.C.), aparece a divisão tripartida da Literatura, trata-se do mais antigo pensamento acerca dos gêneros literários. Platão apresenta a seguinte divisão dos gêneros literários: 1. a tragédia e a comédia, ou seja, o drama; 2. a poesia lírica - ditirambo; 3. a poesia épica. Para o filósofo, o texto poético pode ser concebido, primeiramente, como o texto em que o poeta empresta a voz para os personagens – a *persona* – este texto representa fatos com finalidades pedagógicas, é o caso da tragédia; sem desprezar a comédia.

Outra forma poética pode ser concebida como o texto em que o próprio poeta fala de seus sentimentos, como o ditirambo, por exemplo; ainda há aquele texto em que a combinação de ambas as formas é que vai dar o tom. É o texto em que o poeta fará uso da *diégese* (a história, a narrativa), trata-se aqui da epopéia. Contudo, o filósofo em questão, em *A república*, faz a distinção entre *diégese* e *mimese* (a imitação dialogada), seria o caso do texto dramático, a tragédia, propriamente dita. Platão chega a uma distinção clara dos três níveis:

– Percebeste muito bem, e creio que já se tornou bem evidente para o que antes não pude demonstrar-te; que em poesia e em prosa há uma espécie que é toda de imitação, como tu dizes que é a tragédia e a comédia; outra, de

narração pelo próprio poeta – é nos ditirambos que se pode encontrar de preferência; e outra ainda constituída por ambas, que se usa na composição da epopéia e de muitos outros gêneros, se estás compreendendo. (PLATÃO, 2005, p. 74).

Recusando a hierarquia platônica, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), na *Poética*, refere-se à epopéia, à tragédia, à comédia, ao ditirambo, à aulética e à citarística como expressões poéticas, embora, ao menos o que chegou até nossos dias, o sábio de Estargira apenas se detenha no exame da comédia e mais especificamente da tragédia. Aristóteles apresenta uma nova percepção do processo da *mímese* artística. Devemos levar em consideração que, para ele, o mundo não é uma cópia fiel em segunda ordem de formas ideais. Aristóteles concebe o universo como um conjunto de compostos de matéria e forma, sendo esta aquilo que nos possibilita chegar a conclusões acerca do universo imitado. Para o filósofo grego, duas são as causas naturais que dão origem à poesia; nas palavras do próprio filósofo (2005, p. 21-22): “Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar”. A outra diz respeito ao aprender que, segundo o filósofo, “é sumamente agradável não só aos filósofos, mas igualmente aos demais homens, com a diferença de que a estes em parte pequenina”.

A concepção de imitação poética estabelecida por Aristóteles diz respeito muito mais à sua própria elaboração filosófica acerca de uma espécie de “essência inteligível” presente em todas as coisas: a “forma”. A tragédia, embora tenha nascido de improvisações, pouco a pouco, desenvolveu elementos que se tornaram próprios dela, atingindo sua própria natureza. Segundo Aristóteles:

É a tragédia a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções. Chamo linguagem exornada a que tem ritmo, melodia e canto; e atavio adequado, o serem as partes executadas com simples metrficação e as outras, cantadas. (ARISTÓTELES, 2005, p. 15).

Ao utilizar a linguagem como meio, o ritmo, o canto e o metro como modos de imitar, a tragédia há de imitar também uma “forma”: é imitação de uma ação, de uma *praxis*. Ou seja, para Aristóteles, a tragédia é a *mimesis* de uma *praxis*, que leva ao *mythos*. Sendo a *praxis* uma ação a ser imitada através dos meios e dos modos próprios da arte trágica, o resultado dessa imitação da *praxis* será uma “ação” – compreendida aqui como uma construção artística, uma elaboração dramática da “forma” apreendida pelo tragediógrafo – não mais uma *praxis*, mas o *mythos*: o resultado da *mimesis* da *praxis*. A esse respeito Aristóteles (2005, p. 26) afirma que “a tragédia é imitação duma ação e sobretudo em vista dela é que imita as pessoas agindo”.

Assim, na *Poética* existem duas concepções distintas dentro do processo imitativo: uma diz respeito à relação entre a arte trágica e a ação (*praxis*); e outra que focaliza a transformação da *praxis* em *mythos*. Aristóteles não perde de vista a *praxis*, uma vez que o *mythos* perfeito é aquele em que a representação da *praxis* fora feita com perfeição. É o que se pode concluir de sua noção de *mimesis*. Diz Aristóteles, no capítulo VI: “a fábula é, pois, o princípio, a alma, por assim dizer, da tragédia, vindo em segundo lugar os caracteres” (2005, p. 26). O filósofo chama “fábula” a combinação dos atos, posto que o *mythos* (fábula) é a imitação de uma *praxis* (ação). A esse respeito lembra Sandra Luna:

Não se pode perder de vista que antecipando a construção do *mythos* há um poeta habilidoso, observando a *praxis*, tentando apreender a “forma” da realidade a ser imitada, estudando as possibilidades de transformação dessa realidade em um artefato dramático necessariamente belo e comovente. (LUNA, 2005, p. 205).

Ao distinguir o conceito de *mimesis* aristotélico do conceito platônico, Luiz Costa Lima (1983) lembra que em Aristóteles “o modo de imitação” abrange três modalidades de sua realização, dentre as quais ressalta a tragédia, pretendendo o filósofo dar conta do campo da arte verbal. Costa Lima adverte para o fato de que, muito antes da “teoria do papel do receptor” pela estética da recepção, em Aristóteles a *Poética* pode ser vista como uma reflexão que caracteriza a *mimesis* pelo conjunto de propriedades do objeto com uma disposição específica de receptor. A esse respeito, cita M.

Kommerell<sup>3</sup>:

Não há para Aristóteles nenhuma separação entre a perfeição da obra de arte trágica em si e os efeitos dela resultantes sobre o espectador. O modo de ser da tragédia se realiza na comoção trágica particular e desta deriva seu traço característico. (KOMMERELL, M. apud. LIMA, Luiz Costa, 1983, p. 241).

Se a perfeição da obra não está em si, mas no efeito que provoca, comenta Costa Lima (1983), a questão da normatividade se torna secundária. Acrescenta que “mesmo que o autor da *Poética* a tenha escrito em seu tratado, à medida que torna a obra dependente da conduta do receptor automaticamente libera o gênero da uniformidade normativa” (1983, p. 241).

Ainda no âmbito da antiguidade, na *Epistula ad Pisones*, ou *Arte Poética*, de Horácio (65 a.C. – 8 a.C.), a reflexão acerca dos gêneros literários volta à tona, embora o pragmatismo romano leve o filósofo a impor à literatura uma função moral e didática, devendo nela juntar-se o prazer e a educação. Na concepção horaciana, os gêneros não eram meros agrupamentos provisórios, mas entidades reais e sua estrutura e função poderiam ser estabelecidas por “lei”, compreendida como descoberta de essências profundas, não como imposição externa. Ou seja, os três tipos já apontados por Platão e Aristóteles, segundo a “maneira de imitação” – ou “representação”, constituem desta maneira: a poesia lírica onde evidencia a própria persona do poeta; a poesia épica (ou romance), o poeta fala como narrador, ou faz seus personagens falarem em discurso direto; o drama, no qual o poeta desaparece para dar voz ao elenco de personagens. Costa Lima (1983) ressalta:

Enquanto que em Platão e em Aristóteles a distinção dos gêneros era feita levando em conta a caracterização da linguagem poética, entre os alexandrinos e os romanos o problema teórico é abafado e, em seu lugar, é posta a preocupação de diferenciar para bem legislar. Ambas as linhagens referidas calar-se-ão na Idade Média, onde os gêneros receberão outros conteúdos, principalmente por efeito da ruptura com a tradição clássica, mas também por conta do desaparecimento dos teatros. (COSTA LIMA, 1983, p. 241-242).

---

<sup>3</sup> O livro de M. Kommerell a que se refere Luiz Costa Lima é: *Lessing und Aristóteles. Untersuchung über die Theorie der Tragödie*. Ed. dit.: Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M., 1957.

Convém ressaltar que além de se destacarem como as principais formas literárias a epopéia e a tragédia, além do gênero lírico com suas modalidades: o ditirambo, a ode, o hino, o epigrama, a égloga, há, ainda, três princípios fixos: *normatividade*, que diz respeito às regras de composição de cada gênero; *hierarquia*, relacionada aos gêneros superiores – a tragédia, por exemplo – e os considerados inferiores – como a comédia; *pureza*, a não combinação de gêneros diversos em uma obra.

Ernest Robert Curtius<sup>4</sup> (apud, LUNA, 2008, p. 54) afirma que para Horácio, o efeito ideal da arte poética é “deleitar e instruir”. Segundo Horácio, os poetas têm o desejo de ser úteis, deleitar ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida e, devem fazê-lo de maneira breve, com expressão concisa para que possam recolher e guardar os espíritos. Não devem, pois, as ficções que visam ao prazer se distanciar da realidade, nem se deve crer em tudo o que a fábula pretenda. Logo, o poeta merecedor de apreço é o que mistura o útil e o agradável, deleitando e ao mesmo tempo instruindo o leitor.

Em sua *Arte poética*, conforme podemos observar, Horácio traz nítidas algumas concepções aristotélicas, como por exemplo, a idéia de unidade, além de ressaltar preocupação com a verossimilhança, advertindo os poetas para a adequação do início da ação *in medias res*. Horácio (2005, p. 59) evidenciou a expressão: o poeta “avança sempre rápido para o desfecho e arrebatava o ouvinte para o centro dos acontecimentos, como se fossem estes já conhecidos; abandona os passos que não espera possam brilhar”.

No ponto de vista horaciano, resalta-se a questão da adequação entre o assunto escolhido pelo poeta e o ritmo, o tom e o metro, considerando-se que só pode ser tido como poeta aquele que sabe respeitar o domínio e o tom de cada gênero literário. Dessa forma, não se admitia que se aproximasse um tema cômico no metro próprio da tragédia. Isso significa na sua concepção poética, eliminar-se a possibilidade de hibridismo uma vez que, para Horácio, a tragédia ocupa-se com temas públicos em estilo elevado, enquanto a comédia apresenta temas privados em “linguagem pedestre”.

Em Horácio, conjugando o pragmatismo romano, os gêneros, os

---

<sup>4</sup> O livro a que se refere Sandra Luna é: CURTIUS, Ernest Robert. *European Literature and the Latin Middle Ages*. London: Routledge & Kegan Paul, 1953, p. 305, trad. da própria autora.

estilos são nitidamente demarcados. Conforme observação de Segre:

É típico o caso da *Ars poetica* de Horácio, que mantém a prioridade da tragédia e a tripartição alexandrina dos gêneros teatrais, numa altura em que quase não havia teatro e em que, em contrapartida, se tinham desenvolvido (também por ação do próprio Horácio que, todavia, não fala disso) a lírica, desprezada por Aristóteles, e a sátira, produto tipicamente romano. De tal maneira que a *Ars poetica*, original, porventura, pelas incisivas definições sobre o estilo e sobre a composição, acaba por se revelar, até mesmo para a sua própria época, surpreendentemente anacrônica: a menos que se não queira considerá-la como o manifesto de uma renovação classicista que fracassa. (SEGRE, 1989, p. 73).

Durante a Idade Média, os estudos acerca dos gêneros literários são um pouco esquecidos em virtude da influência da Igreja, que condenou os autores clássicos, voltando-se para uma produção artística mais catequética, tanto nas artes plásticas, no teatro, quanto na literatura. É verdade que surgiram várias artes de trovar, dentre elas destacam-se os gêneros da poesia trovadoresca e a criação de alguns gêneros novos para contrabalançar o intervalo de tempo em que houve uma relativa pobreza doutrinária em relação à literatura no curso da Idade Média.

Foi nesse período que devido à forte influência da religião católica, as peças de teatro medieval passaram a enfocar cenas bíblicas e episódios da vida de santos. Duas modalidades dramáticas tornaram-se bastante populares nessa época: o auto e a farsa. O auto é uma peça curta, em geral de cunho religioso. As personagens representavam conceitos abstratos, como a bondade, a virtude, a hipocrisia, o pecado, a gula, a luxúria. Isso fazia com que os autos tivessem um conteúdo fortemente simbólico e, muitas vezes, moralizante. A farsa era também uma pequena peça, só que seu conteúdo envolvia situações ridículas ou grotescas. Tinha como objetivo a crítica aos costumes.

A pobreza doutrinária da Idade Média fora compensada através da criação de formas novas: na poesia lírica, o verso silábico em todos os metros, emprego da rima; no romance em prosa [ou a novela de cavalaria] e no teatro. Isso nos leva a concluir que, mesmo com ausência de textos teóricos, os autores medievais tiveram uma tomada de consciência acerca de determinados

modelos, que tentaram se assemelhar, demonstrando, dessa sorte, a própria noção de gênero literário. Gustave Cohen<sup>5</sup> (apud Massaud, 1970) adverte:

Em mais de um setor a Idade Média teria sido o laboratório onde se preparam alguns gêneros modernos: a poesia lírica, “as formas estróficas, tão musicais e tão puras; o verso silábico em todos os metros e cortes, o emprego generalizado da rima, sem mesmo excluir a alternância; o romance em prosa, e o teatro moderno”. (COHEN, apud. MASSAUD, 1970, p. 30).

Existem dois caminhos: um que dá sequência à tradição greco-latina; outro traz o desenvolvimento de novas técnicas e formas, sem raízes no Classicismo antigo, decorre de rupturas nos planos linguístico, cultural, social e religioso. Desenvolve-se a métrica apoiada nas sílabas e no acento de intensidade, bem como a técnica das rimas, desconhecidas na poesia antiga. Ainda sem raízes clássicas, firmam-se modalidades líricas, narrativas e dramáticas. Entre as líricas, destaca-se a canção provençal, base do lirismo trovadoresco (século XIII); entre as narrativas, as sagas, as canções de gesta, bem como a novela de cavalaria e o chamado conto burguês; entre as dramáticas, o teatro cômico francês (farsas, pastorais e monólogos dramáticos) e o teatro religioso (milagres, mistérios, autos).

Apesar de no período medieval o rompimento com a tradição clássica ter sido uma constante, segundo Costa Lima (1983), uma referência importante aos gêneros é feita por Dante Alighieri (célebre por sua *Divina Comédia*) que, na *Epistola a Can Grande Della Scalla*, apresenta uma classificação por estilo: nobre, médio e humilde. Sendo que no primeiro, o estilo nobre, situa a epopéia e a tragédia; no segundo, o médio, situa a comédia, também diferenciada da tragédia por conter um final feliz; e no último, o humilde, situa a elegia.

Houve, durante a Idade Média, uma distorção do sentido das palavras “comédia” e “tragédia”, que passam a serem compreendidas apenas numa concepção estilística e na base do desfecho marcado pela ventura ou desgraça. Além de ter sido criada a métrica acentual, completamente diferente da métrica greco-latina. Segre (1989) comenta que muitos são os gêneros

---

<sup>5</sup> Massaud Moisés faz referência a: Gustave Cohen. *L'Origine Médiévale des Genres Littéraires Modernes*, in *Helicon*, II, 2-3, p. 129-133.

criados *ex novo* na Idade Média, lembrando que dentre aqueles que iriam conhecer uma longa existência, destacam-se o romance e a novela. Em relação ao teatro, que inicialmente manifesta-se no âmbito do sagrado, depois profano, sua formação acontece independentemente de qualquer influência do teatro latino. A épica, a *chanson de geste*, tem seu desenvolvimento em raríssimas reminiscências virgilianas, servindo apenas para sublinhar o seu completo alheamento em relação a modelos antigos.

O fim da Idade Média traz, para o teatro, um período de intensa atividade. A Itália vê nascer, no século XVI, a *commedia dell'arte*, gênero que procurava resgatar as tradições da comédia clássica. Na Inglaterra, nesse mesmo período, o dramaturgo William Shakespeare escreve inúmeras peças, entre tragédias e comédias, que se transformam em clássicos do teatro universal. De lá para cá, o gênero dramático continua oferecendo elementos para a representação da ampla gama de emoções do ser humano.

Com o Renascimento, e seu intuito de trazer à tona o espírito greco-latino, voltam ao gosto dos estudiosos de literatura os ideais clássicos, especialmente os ideais de Aristóteles e de Horácio, cujas idéias foram tomadas como verdadeiros axiomas, dogmas, leis imutáveis, as quais os escritores só tinham de pôr em prática. Diversas formas originárias da Idade Média tornam-se obsoletas; canoniza-se o soneto (inventado por volta do século XII) e voltam as espécies antigas, como a epopéia e a tragédia, conjugando assim *normatividade*, *hierarquia* e *pureza*, tríade que se conserva dominante durante o período clássico moderno. Segre (1989) ainda ressalta que a proliferação de formas e de temas surgidos durante a Idade Média sem qualquer controle teórico, fez com que as *artes dictandi*, fossem consagradas à epistolografia e à eloquência geral. E lembra:

O desenvolvimento de cada um dos gêneros bem como o seu sistema eram governados exclusivamente pelo pronto consolidar de tradições e pelas exigências do público. Situação que perdura, praticamente, até o maduro Renascimento, já quando o romance de cavalaria e o pastoril, a comédia, etc tinham dado o melhor de si. (SEGRE, 1989, p. 73).

Outro ponto relevante na crítica renascentista é sua característica de ver a *mimesis* aristotélica como imitação da natureza e não como um processo

de recriação, como fora posto por Aristóteles. Dessa forma, a teoria dos gêneros passa a ter preceitos e normas a serem seguidos rigorosamente para que quanto mais perfeita fosse a imitação, mais valorizada seria a obra.

Sobre essa questão, Angélica Soares (2004, p. 12) ressalta que o século XVI toma os antigos como modelos ideais. De modo que se tem uma concepção imutável dos gêneros, em perfeito acordo com a defesa da universalidade da arte, da sua essência supra-histórica. Faz referência a um nome que se destaca nessa fase: Nicolas Boileau-Despréaux (1636-1711), em cuja *Arte poética*, localiza todo o brilho e o valor da arte na razão, através da qual acreditava que se alcançassem o bom-senso, o equilíbrio, a adequação e a clareza: condições, segundo Boileau, necessárias à poesia. Em seu tratado sobre poética, mantém a noção de gêneros literários defendida pelo horacianismo da Renascença, além de conservar a unidade de tom e a hierarquização entre os gêneros, relacionando-os à diferenciação do espírito humano, à classe social das personagens e ao ambiente. Consequentemente, a tragédia e a epopéia são gêneros maiores, superiores à comédia e à farsa (SOARES, 2004).

É na segunda metade no século XVII, com o movimento alemão “Strum und Drang”, que as idéias de historicidade e conseqüente variabilidade dos gêneros literários ganham força maior. A idéia romântica de liberdade criativa desestabiliza a teoria clássica dos gêneros literários, com experiências em que se rompem as normas de pureza e hierarquia, apoiando seus ideais nos preceitos de derrubada das regras clássicas e do conceito de *mimesis* reduzido à imitação de modelos, conforme conceberam os renascentistas. A noção clássica de gêneros é substituída por uma noção de gêneros “impuros”, mistos ou comunicantes, isto é, a noção de o quê atualmente denominamos hibridismo, passa a ser a palavra de ordem. O caráter normativo da teoria dos gêneros é substituído por uma visão eminentemente moderna acerca dos gêneros literários. René Wellek e Austin Warren comentam sobre essa moderna visão acerca dos gêneros literários:

A moderna teoria dos gêneros é claramente descritiva, não limita o número de tipos possíveis e não prescreve regras aos autores. Supõe que os tipos tradicionais podem ser “misturados” e produzir um novo tipo (como a tragicomédia).

Percebe que os gêneros podem ser construídos com base na abrangência ou “riqueza” assim como na “pureza” (gêneros por acréscimo assim como por redução). (WELLEK e WARREN, 2003, p. 320).

A ênfase romântica na singularidade leva a não mais se intencionar a distinção entre um tipo e outro tipo. Uma vez que os românticos privilegiavam a singularidade do “gênio original” de cada obra de arte, o que dará ao homem o prazer da percepção da novidade e do reconhecimento, interessa encontrar o denominador comum de um tipo, os seus recursos literários compartilhados e o objetivo literário. Logo, a representação do gênero, no período romântico, é concebida pela soma de probabilidade de recursos estéticos possíveis, disponíveis para o escritor e já inteligíveis para o leitor.

Neste momento, nasce o drama – junção da tragédia e da comédia – e o romance – que se origina nas novelas de cavalaria – com todas as suas nuances. A liberdade sucede à ordem clássica; o relativismo e o liberalismo, ao absolutismo (MOISÉS, 1970). Além disso, a lírica opta por formatos criados pelo arbítrio subjetivo de cada poeta, salvando-se apenas o soneto que, embora pouco praticado pelos românticos, retorna com todas as honras com os poetas parnasianos e simbolistas, porém de certa forma, ainda hoje, guardam-se traços desse gênero na produção literária. Para Tzvetan Todorov (1972, p. 193), as subdivisões dos gêneros literários podem basear-se em propriedades temáticas (elegia, sátira, ode) como em categorias rítmicas e gráficas (rondó, soneto, trioletto).

Entretanto, a categoria que mais se destaca no quadro do período romântico advém da versão moderna da narrativa longa novelística, fixada no *romance*. Considerado por muitos como um gênero moderno, o *romance* se assemelha ao poema épico na extensão e na ênfase dada à narrativa, porém diverge dele por ser escrito em prosa.

Para Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes (1988) a definição de gêneros narrativos situa-se primordialmente no contexto das relações entre *modos* e *gêneros*. Lembrando a concepção deixada por Goethe (que falava em “formas naturais” e “espécies literárias”), a teoria literária moderna tem postulado a distinção entre categorias abstratas, universais literários desprovidos de vínculos históricos rígidos – os *modos*: lírica, narrativa e drama

e categorias historicamente situadas e apreendidas por via empírica (os gêneros: romance, conto, tragédia, canção, etc).

Goethe (apud, REIS & LOPES, 1988, p. 192) estabelece a distinção dos “modos” poéticos (que se aproximam dos nossos “gêneros”: são a ode, a balada, tec.), e assegura: “não há senão três autênticas formas naturais da poesia: a que narra claramente; a da emoção exaltada; e a preocupada com o subjetivo: epopéia, poesia lírica, drama”. Portanto falar do gênero romance é, conforme Reis & Lopes, lembrar que:

[...] o *romance* é o gênero que sobretudo se justifica quando um público burguês e cada vez mais ocioso tem acesso à cultura como preenchimento e lazer, também o *conto* corresponde, pelas suas características de brevidade e (em certos casos) de relato oralizado, a certas circunstâncias de comunicação e de público (narrativa que se consoma numa única narração, receptor infantil ou culturalmente menos exigente, etc). (REIS & LOPES, 1988, p. 48).

O romance é talvez o mais flexível dos gêneros literários que pode ser descrito como uma longa narrativa em prosa, uma vez que engloba uma gama de subtipos que por vezes torna-se difícil generalizar, além disso. Para se ter uma idéia de sua grande diversidade, os estudos literários registram um número espantoso de subgrupos ligados ao gênero romance: o romance picaresco, assim denominado por seu herói ser um “pícaro” (do espanhol, “malandro”, “aventureiro”, “astuto”), sempre em busca de aventuras. Danziger e Johnson (1974) lembram que em muitos aspectos o romance picaresco é uma réplica em nível inferior da novela de cavalaria, igualmente episódica. Um outro tipo antigo é o *romance epistolar*, que consiste nas histórias que os personagens escrevem umas às outras. O romance epistolar foi considerado como o precursor da moderna forma novelística do fluxo de consciência ou romance introspectivo, uma vez que as cartas podem nos levar ao âmago da mente das personagens. Provavelmente, os romances desse subgrupo que mais se destacam sejam o *Werther*, de Goethe e *Nouvelle Heloise*, de Rousseau.

Na Alemanha, a partir do século XIX, o *romance de educação* tornou-se muito popular, como exemplo mais significativo, podemos mencionar *A montanha mágica*, de Tomas Mann. Seguem, pois, outros tipos como, o

*romance psicológico*, o *sociológico*, o *de idéias*, o *gótico*. Não se deve esquecer que o romance ainda apresenta outro número de facetas e subdivisões: o romance *histórico*, o *policia*, o *sobrenatural* – ou de *terror*, o *western* e a *ficção científica*. Marlies K. Danziger e W. Stacy Johnson chamam a atenção para uma questão importante:

O romance não é, em absoluto, a única forma dominada pelo interesse narrativo. Na Idade Média, um dos gêneros mais populares era o *fabliau*, uma história curta, realista e amiúde obscena, em prosa ou verso, sobre as proezas de personagens das classes média ou baixa. Versando, frequentemente, as façanhas de um moço estudante para levar a melhor sobre um membro do clero, ou os ardis empregados por um artesão para lograr outro, esse tipo de historieta é geralmente narrado pelo seu valor intrínseco e não com qualquer propósito moralista. (DANZIGER e JOHNSON, 1974, p. 110).

Não se deve, pois, confundir *fabliau* com *fábula*, outro tipo de narrativa curta em que os personagens são compostos por animais, e cuja finalidade é apresentar uma moralidade claramente aplicável à condição humana. A partir da fábula com sua característica de romance em que predomina a narrativa fantástica, surge o universo da literatura infanto-juvenil.

O período que corresponde ao Realismo-Naturalismo apresenta pouca alteração em relação aos gêneros literários, exceto o crescimento do conto moderno. No plano da teoria, aparece a hipótese de que, por analogia à evolução das espécies biológicas, os gêneros literários cumpriram o mesmo ciclo: surgem, se desenvolvem e desaparecem. Assim, o romance toma o lugar da epopéia; o drama romântico substitui a tragédia clássica.

No século XX – com o advento do Modernismo –, a idéia de liberdade criativa resulta em uma multiplicação de experiências não-redutíveis aos gêneros tradicionais. Dentre essas experiências, destaca-se o “verso livre”, que abandonou definitivamente os preceitos clássicos da métrica, da rima e da estrofação, sem esquecer que, com o Romantismo e seu desdobramento, surgiram as chamadas formas *híbridas*, a partir da ruptura estabelecida com a tradição clássica.

O século XX foi marcado, em termos dos estudos de literatura, por um período em que se manifestaram várias teorias acerca do fenômeno

literário. Não esquecendo que foi o século em que se concretizaram muitas das experimentações surgidas ao longo dos séculos desde Aristóteles, passando pela Idade Média, o Romantismo, aportando no grande caldeirão efervescente que foi o início do século XX, com todas as vanguardas, além do surgimento da cultura de massa, especificamente a chamada literatura de entretenimento, que tem suas raízes no *romance-folhetim*. E, conforme se firmou a sociedade de consumo, consolida-se um novo filão mercadológico: trata-se de uma literatura produzida para ser consumida, a *literatura de entretenimento*, os *Best-sellers* tão propalados.

Convém notar que não falta entre os teóricos contemporâneos, uma repercussão do pensamento de Benedetto Croce. Destaquemos o período inicial do Formalismo Russo, com a teoria do estranhamento de V. Chklovski. A contribuição deixada por Yuri Tynianov reintroduz a idéia de gênero como um fenômeno dinâmico, em incessante mudança. De acordo com o ponto de vista de B. Tomachevski, um grupamento em torno de procedimentos perceptíveis seria como traços dos gêneros literários, sendo esses traços dominantes em uma obra. Mikhail Bakhtin se voltaria para outro fator na concepção do gênero: *a percepção*. Para Bakhtin, os gêneros literários apresentariam mudanças, em sintonia com o sistema da literatura, a conjuntura social e os valores de cada cultura. Roman Jakobson teoriza sobre as funções da linguagem e identifica o literário como o predomínio da função poética sobre as demais. Com relação aos gêneros literários, estabelece como que uma hierarquia: a função poética dominante estaria na épica, bem como a função referencial; a função emotiva estaria na lírica; a função conativa, na dramática.

A contribuição mais relevante à teoria dos gêneros literários, no século XX, é a de Emil Staiger que, apesar das restrições feitas por recentes abordagens sociológicas, continua trazendo até nós um aspecto bastante produtivo. Staiger, em *Conceitos fundamentais da poética* (1972), afasta a noção clássica, fechada nos preceitos de que sempre devemos classificar as obras em lírica, épica ou dramática. Na teoria de Staiger, um aspecto que merece destaque é a proposta de que traços estilísticos líricos, épicos ou dramáticos podem ou não estar presentes em um texto, independentemente do gênero a que se propõe.

Staiger sempre adverte para o fato de que nenhuma obra encerra em

si elementos que se possam considerá-la totalmente lírica, épica ou dramática, uma vez que as características de um único gênero literário não estão presentes em um texto de literatura, também porque essas características não se projetam, na constituição da linguagem, sempre da mesma maneira. Dessa forma, Staiger (1972, p. 161) argumenta que “uma poesia lírica [...] não pode ser exclusivamente lírica. Participa em diversos graus e modos de todos os gêneros, e apenas a primazia do lírico não autoriza chamar os versos de líricos”.

Para explicar melhor as relações existentes entre os gêneros lírico, épico e dramático, Staiger lembra a relação sílaba, palavra e frase. Segundo ele, sendo a sílaba como o elemento propriamente lírico da língua, não tem significação, soa e chega a ser capaz da expressão, porém não dá significação fixa. As sílabas não registram nenhum objeto e dispensam intencionalidade. No poema épico, a palavra isolada que designa um objeto, que clama por seus direitos. O fluxo de palavras registra a variedade dos fatos da vida em contínuo fluir, e admiramos o poeta épico, porque ele nos apresenta a plenitude da vida. Igualmente, ao lírico e o épico, a essência do dramático está relacionada à funcionalidade das partes, em que o sujeito existe em relação ao predicado, a oração subordinada em relação à principal, em que se faz necessário um relance do todo, para compreensão das partes isoladas. De acordo com o pensamento de Staiger:

[...] numa obra poética ressalta ora o lírico, ora o épico, ora o dramático, sem que por isso faltem os demais, nem possam jamais – integrando uma obra de arte linguística – estar totalmente ausentes. Uma mesma frase soará acentuadamente lírica, épica ou dramática conforme minha entonação. (STAIGER, 1972, p. 162).

Por conseguinte, sua proposta de ver os gêneros literários não pode ser interpretada sob a ótica histórico-literária, segundo Staiger, equivale a como se fôssemos assegurar que:

[...] o *ofício poético* de um homem ou de um povo começa como lírico e termina com o dramático. O lírico como *criação* lírica, o épico como *criação* épica surgem somente quando a linguagem da poesia já está mais ou menos nitidamente elaborada, quando, portanto, o homem já se encontra ao nível do dramático. (STAIGER, 1972, p. 163).

O historiador literário não atenta para essa questão, pois se furta a sua comprovação, uma vez que recorre aos textos mais antigos, e lá encontra uma poesia participante dos três gêneros.

Northrop Frye, em sua *Anatomia da crítica* (1973), trouxe de volta a questão dos gêneros, mas acrescentou à divisão tripartida – épos, lírico e drama – um quarto gênero: a ficção. A diferença, segundo Frye, existente entre a ficção e o épos é que este é episódico e a ficção, contínua. O drama caracteriza-se pela ocultação do autor, deixando assim um contato direto entre os personagens e o público; no épos, o autor defronta-se diretamente com a audiência e o público; a forma hipotética do que em religião denomina-se “eu-tu” é o princípio de apresentação na lírica. Dessa maneira, os quatro gêneros literários ligam-se entre si pela *mimesis*, sendo: épos, pela *mimesis* da escrita assertiva; o drama, pela *mimesis* externa ou da convenção; a lírica, pela *mimesis* interna. As modalidades de ficção apresentam-se em número de quatro: o romanesco (*romance*); o romance (*novel*); a forma confessional; e a sátira.

Todorov (1972) defende o ponto de vista de que o estudo dos gêneros literários deve ser feito a partir das características estruturais, e não a partir dos nomes, uma vez que certos gêneros nunca receberam nome, enquanto que certas denominações continuam a gozar de uma grande popularidade (tragédia, comédia, soneto, elegia, etc); outros foram confundidos sob um único nome apesar das diferenças de propriedades. Distanciando-se dessa primeira confusão, Todorov observa a ocorrência de duas abordagens radicalmente diferentes ao longo da história: a primeira é indutiva: diz respeito à verificação da existência dos gêneros a partir da observação de um dado período. A segunda é dedutiva: postula a existência dos gêneros a partir de uma teoria do discurso literário.

O problema dos gêneros literários constitui um dos núcleos conceituais mais antigos dos estudos sobre Literatura, uma vez que interessa tanto à História e à Filosofia como à teoria da Literatura. Para os críticos norteamericanos Danziger e Johnson (1974, p. 98), o que faz de um gênero um gênero, que características distinguem um gênero de outro, são questões que podem variar consideravelmente. Segundo eles, em alguns casos o que distingue é uma questão de forma poética, uma forma poética que traga um

esquema de catorze versos, distribuídos em quatro estrofes, organizados com certo número de sílabas poéticas e determinada organização de rimas, constitui um soneto; em outros casos, o fator decisivo pode ser o tema como é o caso das *utopias* literárias, por exemplo. Além de outras convenções que passaram a ser aceitas como dominantes de alguns gêneros: o artifício novelístico pelo qual o narrador transita pela mente de um personagem; o *solilóquio* na tragédia isabelina; ou a invocação e pergunta épica no começo da maioria dos poemas épicos, quando o poeta invoca presença das musas e formula uma questão que introduz ao tema principal do poema.

René Wellek e Austin Warren (2003) levantam algumas indagações acerca dos gêneros literários, uma vez que compreendem o gênero literário não como um mero nome, pois a convenção estética da qual participa uma obra forma o seu caráter. Para eles, o gênero literário é uma “instituição”, da mesma maneira como o é a Igreja, a Universidade ou o Estado. Assim, a teoria dos gêneros literários é um princípio de ordem que classifica a literatura e a história literária não por tempo ou lugar (pensando aqui a divisão em período ou língua nacional), mas por meio de tipos de organização ou estrutura especificamente literários.

Outra questão instigante levantada por Wellek e Warren (2003, p. 303-323) é a de que toda obra teria, necessariamente, que pertencer a um gênero? Ou ainda, toda obra mantém relações literárias próximas o suficiente para que o seu estudo seja auxiliado pelo estudo das outras obras? Até que ponto a “intenção” está envolvida na idéia de gênero? Entretanto, apesar de deixarem essas indagações sem respostas imediatas, defendem a idéia de que os gêneros não permanecem fixos, posto que com o surgimento de novas obras, as categorias mudam. Lembrem o efeito causado com o surgimento de *Tristram Shandy*, de Laurence Stern ou *Ulisses*, de James Joyce em relação à teoria do romance, para ficarmos apenas com dois exemplos fundantes na literatura universal. É, pois, com base nessa concepção que surgem os assim chamados subgêneros ou “tipos”: *Os irmãos Karamazov* é colocado ao lado de romances classificados por romances policiais e, mais contemporaneamente, podemos também incluir na lista dos chamados romances policiais *O nome da rosa*, de Umberto Eco, por exemplo.

Entretanto, de acordo com Segre:

Se voltarmos a nossa atenção para épocas não atingidas por classificações ou a elas estranhas, o desenvolvimento dos gêneros pode ser visto como a maturação de tradições, o instituir-se (por imitação de modelos prestigiosos) de conexões entre certos conteúdos e certas formas expositivas. E a definição dos gêneros será um modo de realçar e de ter em conta, criticamente, a história mutável de tais conexões, que constitui o quadro em que se desenvolve a atividade literária. (SEGRE, 1989, p. 70).

Massaud Moisés (1970) chama a atenção para o fato de que a história das teorias acerca dos gêneros literários confunde-se, sobretudo em seus começos, com a história da estética, da Filosofia e da própria crítica literária, apresentando quatro momentos decisivos no estudo dos gêneros literários: o período clássico; a Idade Média; o Renascimento; e o Romantismo.

O período clássico reporta ao mais antigo registro do pensamento acerca dos gêneros, dentre os nomes pelos quais vieram a ser conhecidos, encontramos Platão, em sua *República* (livro III) aparece a divisão tripartite; em Aristóteles, na *Poética* encontramos mais atenção em relação à tragédia e à comédia; por fim, em Horácio, com sua *Epístola ao Pisões* ou *Arte Poética*.

Durante a Idade Média, apesar da pobreza doutrinária em matéria de literatura, funcionou com um laboratório para alguns gêneros modernos. Destacamos as inovações surgidas em relação à poesia lírica, a criação do verso silábico e o surgimento do romance moderno, que tem suas raízes na novela de cavalaria.

Com o Renascimento, a questão dos gêneros literários entra em cheio no terreno da crítica e da filosofia literária. Além disso, os gêneros eram concebidos como fórmulas fixas, sustentadas por doutrinas expressas em regras e restava aos escritores aceitá-las e praticá-las. O pensamento renascentista compreende os gêneros literários como algo preexistente, estanque e puro.

O pensamento romântico abandona a concepção de preexistência dos gêneros, caindo por terra o conceito clássico, sendo substituído pela noção de gêneros “ímpuros”, ou seja, mistos ou comunicantes.

Todavia, nas últimas décadas, as chamadas estéticas da recepção e do efeito, vêm orientando-se pelo pensamento de que o reconhecimento

literário passa pelo critério de como a obra é aceita pelo público leitor.

Um dos precursores da Estética da Recepção, Hans Robert Jauss dá início a um novo ciclo de estudos literários, sugerindo outros caminhos para a teoria e história da literatura. O leitor passa a ser considerado fator fundamental em sua proposta: “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (1994, p. 25).

Ao priorizar a valorização do leitor, Jauss organiza sua teoria em sete teses<sup>6</sup> que apontam os fundamentos pelos quais a história da literatura poderia ser reescrita. A primeira tese diz que a obra literária tem caráter dialético e os fatos nada mais são do que resíduos desse processo, pois sem leitores para reatualizar a obra, ela perde toda a ação, energia e existência. A segunda tese determina que a análise literária deva reconstituir o horizonte de expectativa do primeiro público da obra, isto é, o sistema de referências que resulta de três fatores principais: o conhecimento preliminar que o leitor tem do gênero com o que este realmente representa, a forma e a temática de obras anteriores, cujo conhecimento pressupõe, e a oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática, mundo imaginário e realidade cotidiana.

A terceira tese estabelece que, entre o horizonte de expectativa do Leitor e a experiência nova de uma obra, um escrito estético medido pelo sucesso, pelo escândalo, pelo fracasso, pode tornar-se critério da análise histórica, estabelecendo o valor artístico da obra de acordo com sua recepção. Já na quarta tese, Jauss sugere o conceito de fusão de horizontes, a ocorrer quando as questões a que a obra respondia no momento da primeira recepção são compreendidas, deste modo, como os leitores da sua época poderiam tê-la compreendido.

Essas quatro primeiras teses compõem a alicerce do programa metodológico que irá constituir as três próximas teses. Dessa forma, na quinta tese, Jauss afirma que a estética da recepção exige recolocar cada obra na série literária da qual faz parte: a obra seguinte pode solucionar problemas deixados em aberto pela precedente, e a novidade permite certas

---

<sup>6</sup> As sete teses estão aqui apresentadas conforme Jean-Yves Tadié as coloca em sua obra *A crítica literária no século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992. p. 191-192.

ressurreições.

Na sexta tese, está explícito que, de maneira sincrônica, é possível conceber o sistema das obras simultâneas, uma vez que se pode proceder a cortes no desenvolvimento cronológico. A literatura tem sintaxe estável (gêneros, estilos, figuras) e semântica variável (temas, símbolos, metáforas). Assim sendo, o historiador pode determinar os tempos mais relevantes da obra literária. O aspecto abordado nessa tese diz respeito às relações existentes entre literatura e sociedade. Não se trata de mostrar como a história se reflete nos textos literários, mas de manifestar a função de criação social que a literatura tem preenchido.

Regina Zilberman, em *Estética da recepção e história da literatura*, lembra:

Jauss não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ter sido vivenciado esteticamente: não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca, levando-o a formular um par de conceitos que acompanham suas reflexões posteriores: os de fruição compreensiva [*verstehendes Geniessen*] e compreensão fruidora [*geniessendes Verstehen*], processos que ocorrem simultaneamente e indicam como só pode se gostar do que se entende e compreender o que se aprecia. (ZILBERMAN, 2004, p. 53).

Em suma, conforme Jauss, a recepção consiste em uma relação dialógica entre autor, obra e leitor. A obra entra em fusão com o horizonte de expectativas do último, cujo conhecimento que já possui é evocado pela leitura, a qual vai propiciar um novo horizonte através da compreensão que o leitor vai ter, ampliando seu horizonte. Desta forma, a literatura participa da construção do indivíduo enquanto membro de uma sociedade, completando a combinação recepção-efeito.

Jauss, em um ensaio de 1970, volta-se para os gêneros literários e ressalta que toda obra está vinculada a um conjunto de informações e a uma situação especial de apreensão, por essa razão, pertence a um gênero, na medida em que alguns conhecimentos prévios conduziram à sua leitura. A recepção da obra estaria vinculada à forma de apresentação dos gêneros, os quais serviriam de orientação para a leitura e produção da obra.

Acreditamos que esse breve percurso pelos caminhos teóricos acerca dos gêneros literários, permitiu-nos ver que os estudos sobre textos literários em todas as épocas não podem ser desmerecidos de atenção, nem ser simplesmente ignorados, uma vez que, estudando e analisando-os é possível nortear os futuros estudos sobre tão instigante matéria.

### 1.3 A literatura de entretenimento e o ensino de literatura

Na perspectiva do ensino de literatura e a conseqüente formação do leitor, acreditamos que um caminho a ser percorrido é o de partir daquilo que o aluno está lendo no período escolar, concomitantemente, em que ocorre na escola o ensino da literatura. Assim, torna-se possível tomar como ponto de partida para o estudo de literatura voltada para esse aluno-leitor em formação a chamada *literatura de entretenimento*. Chamamos de *literatura de entretenimento* aquilo que Kothe (1994) denominou narrativa trivial, a qual está inserida no conjunto que forma a *cultura de massa*, assim dita.

Entender a veia literária que ensaiou seus primeiros passos no século XIX, quando do surgimento do romance de folhetim, a *literatura de entretenimento*, oriunda da cultura de massa, se faz necessário para que possamos argumentar nosso ponto de vista em defesa da leitura de obras desse filão em aulas de literatura no ensino médio como uma possibilidade a mais de despertar no aluno o gosto pela leitura literária.

Respeitar o gosto literário do aluno, trazer à tona as leituras por ele feitas – aquilo que está na sala de aula, porém muitas vezes ignorado pelo professor – abre a possibilidade de se desenvolver um estudo de literatura com um olhar mais crítico e menos discriminatório. Um estudo que valorize essas leituras, colocando-as no mesmo nível de importância no processo de ensino de literatura, ao lado da literatura institucionalizada no âmbito escolar.

Quando propomos trazer a literatura de entretenimento – ou as manifestações da cultura de massa – para as aulas de literatura, não nos referimos ao fato de que essa aproximação seja feita a partir dos textos canônicos, ou seja, comparando-os, como forma de valorizar ou mesmo desvalorizar a literatura de entretenimento. Referimo-nos à possibilidade de o professor de literatura utilizar a literatura de entretenimento, o livro que está no gosto de leitura por parte dos alunos, como objeto de estudo a fim de que se possa realizar um trabalho de análise literária, observando o valor estético próprio desse filão literário. E, em se tratando da escolha de uma obra de

massa do gênero romance, também existe a possibilidade de se utilizá-la como instrumento para o estudo do gênero literário romance, o que poderia permitir, ainda, como ponte para se chegar ao estudo de obras de igual gênero pertencentes à literatura canônica.

No exercício de análise e explicação do texto literário, surge a possibilidade de desenvolver no aluno do ensino médio uma postura crítica em relação às várias formas literárias existentes, enquanto estudadas seriamente nas aulas de literatura. Com o estudo de literatura, dentro da perspectiva dos gêneros literários, torna-se possível a leitura de uma obra de entretenimento, ou mesmo textos da cultura popular, juntamente a uma obra canônica. Em relação à literatura de entretenimento, vale lembrar o que diz José Paulo Paes (1990):

Quando se fala em literatura de entretenimento, manda a prudência que se comece delimitando o que se quer dizer com isso. Ora, como a literatura de entretenimento faz parte da cultura de massa, uma boa maneira de conceituá-la é distinguir a cultura de massa e cultura de proposta: esta última designação Umberto Eco a prefere à tradicional designação de cultura erudita. (PAES, 1990, p. 25).

Na cultura de massa, a originalidade de representação tem importância muito menor, uma vez que o que se quer é atingir um número maior de público consumidor, as obras dessa cultura se abstêm de recursos de expressão que se afastam do gosto médio por serem demasiado pessoais e originais.

Umberto Eco (1979), no capítulo inicial de seu livro *Apocalípticos e integrados*, enumera alguns critérios para diferenciar cultura de massa e cultura de proposta. A cultura de proposta, segundo Eco (idem), diz respeito às obras que oferecem uma visão de mundo singular e inconfundível, isto é, compreendem obras cujas visões de mundo constituem sempre uma solução original da representação literária. Enquanto que na cultura de massa, a problemática da originalidade da representação não tem grande importância, o que mais importa aqui é o conteúdo a ser veiculado. Com relação às narrativas, evita-se o uso de recursos de expressão que possam vir a fazer com que as obras se afastem do gosto médio do público, posto que sua finalidade principal é a satisfação de um maior número possível de

consumidores. Isso se torna possível graças às técnicas de reprodução, as quais facilitaram a impressão e o barateamento das obras livrescas. Interessante sublinhar que este fato fora retratado por Victor Hugo em *O corcunda de Notre Dame*. Nele, o surgimento da máquina de imprensa é representado através da atitude do personagem religioso como um mal, um perigo para a “scriptoria” medieval, faz o Frei Frolo condená-la, banindo-a de seu universo de tradição cristã, dominante, onde o Frei só concebe a forma copiada de livros. Para Frolo, a popularização de livros levaria ao enfraquecimento do poder do clero e do rei, em virtude do povo ter acesso ao conhecimento.

A respeito das técnicas de reprodução livresca, convém citar Marshall McLuhan (2002) que diz ser o homem pós-renascentista definido como homem tipográfico, por fazer ele da linearidade da frase escrita seu primeiro padrão de entendimento da realidade. Segundo McLuhan, a página impressa constituiu em si mesma uma forma altamente especializada de comunicação, o livro impresso de repente liquidou com dois mil anos de cultura manuscrita, criando o leitor estudante solitário. O livro impresso passa a ser de imagens tipográficas e fotográficas, como um museu imaginário, adquirindo para o artista um novo significado técnico. Além disso, para McLuhan, o livro impresso favoreceu tanto o nacionalismo, organizando construções de identidade nacional como também possibilitou o ultrapasse temporal, à proporção que pode trazer o mundo passado para o presente, e este se “presentifica” em cada gabinete de trabalho. Completa McLuhan (2002, p. 155): “A página do jornal não era uma mera amplidão da página do livro. Era, como o cinema, uma nova forma de arte coletiva”. Sendo assim, a arte escrita transforma-se na tradução do audível para o visual. Referindo-se ao fato de que na Idade Média a criança na escola tinha primeiro que copiar seus próprios textos, McLuhan acrescenta:

O aparecimento de uma grande quantidade de textos impressos baratos e uniformes modificou tudo isso. A mecanização da escrita pela composição de tipos móveis ampliou rapidamente o âmbito da leitura disponível e do mesmo modo reduziu velozmente o hábito do discurso oral como método de aprendizado. (McLUHAN, 2002, p. 156).

No Brasil, o folhetim aportou alguns anos depois da chegada de D. João VI, que introduziu no país a imprensa. Com o advento do Romantismo entre nós propaga-se o novo gosto estético, originado do melodrama e encontra no jornal seu melhor veículo de difusão, – que Wilson Martins (1978) chamou de “estética do dramalhão”, ao se referir ao poeta Gonçalves de Magalhães com seus *Suspiros poéticos e saudades* (1836). O romance de folhetim traz consigo uma “receita” de popularização, cuja origem se deve a Eugène Sue (*Os mistérios de Paris* e *O judeu errante*) e Alexandre Dumas (*Os três mosqueteiros* e *O conde de Monte Cristo*). Porém, a conceituação do termo folhetim passa também a referir-se ao novo modo de publicação do romance. É um “modo” de publicação praticada por alguns escritores, no caso brasileiro, sem que seus romances sejam forçosamente “romances-folhetim”. Isto é, o folhetim passa a exercer um papel de suporte para veiculação de textos literários.

Por outro lado, a grandeza da literatura de entretenimento se deve à maneira como o tema é tratado, dessa forma, seu caráter trivial – e para sê-lo – tende a ser conservador de certo *status quo*. Essas narrativas procuram realizar ficcionalmente o que comumente não acontece na sociedade, criando uma ilusão, não esclarecendo nada. Repetem sempre a velha concepção de que o bem é superior ao mal, que a virtude compensa. A “ordem” deve ser mantida, a doutrinação diurna da população deve continuar, mantendo-se reiteradamente determinados valores.

O leitor espera que o amor vença, o herói seja recompensado e que o vilão seja punido por seus crimes. A tautologia do enredo é demonstrada conforme nos apresenta Kothe (1994, p. 56): “É, porque mostrou que era: é porque é. Se não era, não era. Assim se mostra a infalibilidade divina”. O leitor tem uma onisciência divina, como se fosse Deus, sabe que ao final da trama tudo acaba como deveria ser. Ele espera do enredo e do “happy end a confirmação do silogismo: Se o amor não vence, está demonstrado que não era amor de verdade” (Kothe, 1994). O *happy end* é a felicidade do herói, depois das provas e perigos pelos quais ele passou. É assim a conceituação de *Happy end* proposta por Edgar Morin:

O *happy end* não é reparação ou apaziguamento, mas irrupção da felicidade. Há vários graus no *happy end*, desde a felicidade total (amor, dinheiro, prestígio), até à esperança da felicidade, onde o casal parte corajosamente pela estrada ao encontro da vida. Raros e marginais são os filmes que acabam com a morte ou, pior ainda (pois a morte sempre tem virtudes tônicas), com o fracasso do herói. (MORIN, 1969, p. 97).

O *happy end*, com sua irrupção em massa, passa a ser uma revolução no reino do imaginário, limitando o universo da tragédia ao interior do imaginário contemporâneo (MORIN, 1969). A idéia de felicidade se torna o núcleo afetivo do novo imaginário. Segundo Muniz Sodré (1988), a gênese desse gênero romanesco costuma ser o mesmo da fotonovela, que teve seus dez mandamentos chamados “Mandamentos da fotonovela” publicados em 1959, na revista *Sétimo Céu*, que valem não só para a fotonovela, mas para a narrativa trivial sentimental, em termos gerais. Em *Best-seller: a literatura de mercado*, Sodré transcreve esses “Mandamentos”:

- 1) “só pessoas bonitas farão os papéis principais;
- 2) os trajes e os ambientes serão, de preferência, luxuosos;
- 3) a linguagem, tanto quanto possível, trará imagens poéticas, pois é preciso um pouco de literatura;
- 4) as histórias, sempre românticas, conterão um drama que corra paralelo. Podem ser incluídos: roubo, revólver, mulher perversa (madrasta), tentativa de homicídio, etc. Haverá, contudo, 2/3 de amor (romance) e 1/3 de drama, no máximo;
- 5) é proibido falar-se em adultério. Nada que fira a lei poderá ser estimulado;<sup>7</sup>
- 6) a história deverá girar em torno de pessoas que pertençam a níveis sociais diferentes. As mocinhas sonham em se transformar em princesas...
- 7) cenas mais fortes convencem: briga, rapto, afogamento e, na parte amorosa, um pouco de cinema: nas cenas de amor de maior intensidade, de corpos em pose sensual, mas sem exageros!;
- 8) a idéia de grandiosidade: improvisar festas ou bailes, colocar muita gente em cena, tudo isso valoriza a apresentação;
- 9) o fim deve ser sempre em estilo ‘final feliz’, sem precisar de beijo, necessariamente;
- 10) sempre será estimulada a vitória do bem sobre o mal, jamais se admitindo histórias de princípios morais duvidosos”. (SODRÉ, 1988, p. 48.).

Adverte Sodré que, evidentemente, a interpretação dessas regras é

---

<sup>7</sup> Hoje esse “mandamento” parece ter sofrido alteração, ao menos é o que se nota nas novelas televisivas, nas quais o adultério surge quase como norteador das tramas narradas.

flexível, histórica e socialmente mutável, acompanhando a moral da época. Mas um exame atento das publicações do gênero demonstra que a narrativa sentimental praticamente não muda.

É evidente que essa narrativa trivial torna-se redundante, legitimadora de modelos conservadores, “o silogismo estrutural, assim como o silogismo lógico, é uma forma de conservadorismo, e corresponde à estrutura “fundante” de toda a civilização ocidental: a imposição do mesmo e a eliminação da diferença” (Kothe, 1994, p. 57), mas se a narrativa trivial mostra-se assim, é porque existe um público leitor para ela, igualmente conservador. Um público que não espera nada além do que lhe é oferecido, mas que seja legitimado pela iteração do *status quo*.

O modo popular de contar histórias corresponde à estrutura profunda da literatura de entretenimento, assim denominada pela crítica no século XX, a qual teve sua maior representação nas fotonovelas que foram, durante muito tempo, um expoente da narrativa sentimental, passando das fotos e balões à forma animada de veiculação televisiva. O veículo em que circulam as narrativas de entretenimento exerce influência em suas estruturas superficiais, porém a estrutura profunda será sempre a mesma como as narrativas apresentadas ao leitor/espectador através da televisão, da revista ou do folhetim, cujo objetivo maior será mesmo o de propiciar ao público consumidor de tais narrativas momentos de relaxamento, de divertimento.

Lembremos que em sua estrutura profunda, o romance burguês compreende cinco elementos básicos herdados da novela de cavalaria medieval: o herói – que tem uma missão a cumprir para a qual ele desprenderá um empenho sobre-humano; o vilão – que surge para atrapalhar a trajetória do herói, por quem sempre é derrotado ao final da narrativa; a missão – a ser cumprida pelo herói, que pode ser a luta contra um dragão ou salvar uma donzela indefesa, desvendar um crime, evitar um grande conflito; o auxílio mágico – que ora pode surgir na figura de uma fada, um mago, uma espada mágica, encontrar o Santo Graal, ou mesmo, como é o caso das narrativas mais atuais, uma tecnologia inusitada, ou ainda um poder super-humano; e, finalmente, a recompensa – poderá ser um tesouro, umas merecidas férias, uma fortuna em dinheiro, ou mesmo a mão de uma bela princesa.

Eco (1979, p. 87) comenta a esse respeito que: “o consumidor médio

[..] no fim de um dia de trabalho, pede a um livro ou a uma película o estímulo de alguns efeitos fundamentais (o arrepio, a risada, o patético) para restabelecer o equilíbrio de sua vida física ou intelectual”. É, portanto, em momentos de relaxamento e de divertimento que o leitor – consumidor médio – reporta-se para um universo ficcional em que tudo se torna possível em nome do amor.

Por outro lado, o “uso” da obra de cultura de massa – a literatura de entretenimento –, em sala de aula, pode vir a acarretar um ganho satisfatório quanto ao aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem de literatura por parte do aluno, à medida que, compreendendo melhor seu tempo, poderá vir a compreender melhor o tempo de outrem. Ou seja, compreendendo o que se produz culturalmente em seu tempo, o aluno pode ter possibilidades maiores de envolver-se com a produção literária de autores como Homero, Camões, Shakespeare, Alencar ou Oswald de Andrade, por exemplo.

Barthes (2004) argumenta em seu ensaio “Obra de massa e explicação de texto”<sup>8</sup>, que, se a obra de massa chegar à sala de aula, encontrará fatalmente o exercício típico da pedagogia clássica: a explicação de texto. Segundo Barthes, a obra de massa é muitas vezes extralinguística, ou que se trata de obra que mistura códigos diferentes, é dessacralizada por natureza, posto que não seja antológica. Uma vez que a obra de massa talvez seja fundamentalmente uma obra *imediate*, ou seja, desprovida de qualquer mediação ética: é assim que ela é consumida, é essa sua finalidade, sua função profunda na sociedade inteira, e nada garante que, ao selecioná-la, não estejamos deixando de entendê-la. Barthes ainda lembra que:

Pode-se apenas prever que, se a obra de massa algum dia se tornar objeto de ensino (coisa sobre a qual não fazemos afirmações categóricas aqui), será preciso pedir ao professor uma mudança de atitude (a que provavelmente muitos já deram início). Em primeiro lugar, evidentemente, será preciso dessacralizar a obra, não tentar transformá-la em obra-prima clássica disfarçada; convirá sobretudo revisar noções críticas, como a de originalidade. Também será preciso aceitar a noção de “pertinência” estética, ou seja, de lógica formal interna a uma grande estrutura coletiva, nem que ela seja muito “comercial”. (BARTHES, 2004, p. 53).

---

<sup>8</sup> Ver Barthes. “Obra de massa e explicação de texto”, (p. 51-55). In: *Inéditos I: teoria*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

Nesse ponto da discussão, de acordo com Barthes, detêm-se as duas regras técnicas da nova explicação de texto. Por outro lado, entende que os conceitos de valor devem ser reformulados, discutidos e refletidos sob a ótica da estética, uma vez que não se pode pensar que a obra de massa seja “inocente”, pois sempre será possível a crítica de uma obra de massa baseada nas grandes discussões humanas da alienação e da reificação, assim como toda obra o é. Finaliza Barthes (2004, p. 55), afirmando que “a nova explicação de texto deve permitir o uso da obra de massa para explicar ao aluno o seu tempo e possibilitar-lhe compreender uma modernidade que até agora, com demasiada frequência, permanece fora do ensino”.

A possibilidade do estudo da obra de massa em sala de aula, equacionado ao estudo dos gêneros literários, pode representar uma alternativa de mudança de paradigma em relação ao ensino de literatura no ensino médio. A obra de massa – assim como a canção, o cordel etc –, junto à tradição literária institucionalizada no âmbito escolar, poderá funcionar como mola propulsora para a formação de uma postura crítica por parte do aluno-leitor diante do texto literário.

## CAPÍTULO II OS LIVROS DIDÁTICOS DE LITERATURA

Nossa investigação recairá, neste capítulo, sobre os livros didáticos destinados ao estudo de literatura no Ensino Médio. Procuraremos observar de que maneira o capítulo sobre gêneros literários aborda o assunto e se ao longo da obra em análise, este conteúdo literário é retomado nos capítulos que tratam do estudo de literatura. Optamos por privilegiar as obras que trazem, de alguma forma, uma abordagem sobre os gêneros literários, deixando de lado aquelas em que não é feita nenhuma menção ao assunto. Antes, porém, faremos um breve levantamento histórico a respeito do ensino de Literatura em nosso país, e, ainda, veremos o que nos falam as Orientações Curriculares Nacionais – 2006.

A partir de nossa experiência como professor de Literatura nesse nível de ensino, e de nosso contato com livros didáticos de Literatura, pudemos observar que essa disciplina curricular, da forma com se pratica nas escolas brasileiras, de maneira geral, percorre o caminho diacrônico, historicista, partindo do passado histórico até um “presente” que, na maioria dos casos, estaciona na década de setenta do século XX, e deixa de lado as produções literárias mais contemporâneas e, quando muito, traz informações sobre a literatura produzida em Portugal, deixando de lado manifestações literárias de outras nacionalidades, como a africana, por exemplo. Todavia, ao longo de nossa pesquisa, tomamos conhecimento de que alguns autores incluíram em seus livros de literatura para o ensino médio, um capítulo destinado a abordar, mesmo que de forma sucinta, um estudo a respeito da literatura africana.

E que, em quase todos os livros didáticos de literatura, o que os autores denominam “contemporâneo” refere-se mais precisamente à produção artística (literária) do período correspondente às décadas de 50 e 60 do século XX. Para alguns autores, esse mesmo período é denominado “pós-modernismo”, em uma interpretação equivocada do termo “contemporâneo” e até mesmo “pós-moderno”.

Para Nicolau Sevcenko (1995), antes de qualquer coisa, Pós-

moderno é um conceito que supõe uma reflexão sobre o tempo. Não se trata de uma visão simplista da história como somos tradicionalmente educados, tampouco se refere a um tempo homogêneo, linear, em que se possa estabelecer um recorte, um ato inaugural, nem se pode definir um início preciso, e embora se prenuncie e se deseje uma superação, ela não é o fim. Esclarece Sevcenko:

Trata-se antes de uma atitude nascida do espanto, de desencanto, da amargura aflitiva, que procura se reconstruir em seguida como uma alternativa parcial, desprendida do sonho de arrogância, de unidade e poder, de cujo naufrágio participou, mas decidiu salvar-se a tempo, levando consigo o que pode resgatar da esperança. (SEVCENKO, 1995, P. 45.).

Como podemos perceber a partir do raciocínio de Sevcenko, o Pós-modernismo (ou Pós-Moderno) é muito mais que uma visão reducionista de um conjunto de produções literárias, ou de outras formas de manifestação artística. Ao que parece, nos livros didáticos de literatura aqui elencados – *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães; *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio; *Língua portuguesa*, de Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandes Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie; *Português*, João Domingues Maia; e, *Gramática, literatura & produção de textos*, Ernani Terra & José de Nicola – percebemos que seus autores prendem-se ao sentido literal do prefixo “pós”, ou seja, aquilo que vem depois, logo após. Entendemos, dessa maneira, que, para alguns autores de livros didáticos de literatura, o “pós-modernismo” assim chamado, é o que se produziu imediatamente após o período do Modernismo Brasileiro.

Ao buscar as reflexões de estudiosos que voltam suas investigações e indagações sobre o ensino de Literatura, vemos que alguns se posicionam não muito favoráveis a uma atitude diacrônica de se ensinar Literatura, por várias razões por eles apresentadas. Uma das razões mais instigantes refere-se ao distanciamento temporal de alguns textos literários que apresentam linguagem e forma de apresentação<sup>9</sup> que poderão vir a ser elementos

---

<sup>9</sup> Aqui nos referimos aos tipos, gêneros ou subgêneros do texto literário, bem como à variação linguística de cada época.

distanciadores do estudante-leitor que ingressa no curso do Ensino Médio e, muitas vezes, tem o primeiro contato com a literatura de forma sistemática. Acreditamos que um dos caminhos mais favoráveis para solucionar essa questão, seria o ensino de literatura que partisse de uma perspectiva sincrônica, sem, contudo abandonar em definitivo a abordagem diacrônica.

Se, ao que se quer chegar com aulas de literatura é a formação de jovens leitores de Literatura, perseguindo a idéia de que ler textos literários é uma atitude diletante, de prazer, muitas vezes individual, de experiência estética com o texto literário, faz-se necessário deixar em segundo plano discurso e atitude “cientificizantes”, e até mesmo metalinguísticos, sobre o fazer literário uma vez que discutir Literatura é abrir olhos e ouvidos, em uma experiência de prazer estético, e perguntar-se sobre *o que é literatura?*.

Por outro lado, Marisa Lajolo, ao buscar respostas sobre o que é e o que não é literatura, nos recorda um ponto muito instigante:

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao *status* de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora *do que é literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária. (LAJOLO, 2001, p. 19).

Os discursos metalinguísticos, teóricos e críticos sobre a literatura podem servir como suporte final às aulas de literatura, não como ponto de partida para a leitura de textos literários, uma vez que isso implicaria em um repertório muito mais amplo por parte do aluno, o que resultaria numa dificuldade de seu entendimento. Acreditamos que as aulas de Literatura em quaisquer níveis de ensino devam ser muito mais aulas de leitura de textos literários, objetivando o contato do aluno-leitor com o texto em si, proporcionando-lhe o deleite da experiência de leitura, o prazer estético que o texto literário possibilita.

Para a análise a que nos propomos neste capítulo, lançamos mão de cinco obras destinadas ao ensino de literatura no ensino médio. Com o objetivo de facilitar o trabalho de análise, optamos por utilizar obras em volume único,

embora algum autor aqui analisado também tenha publicado a mesma obra em três volumes. Assim restringiremos nossa maior atenção aos capítulos nos quais são abordados assuntos sobre os gêneros literários ou os capítulos introdutórios ao estudo de literatura. Sem deixar de observar, ao longo do livro, se a abordagem acerca dos gêneros literários é retomada, ou não.

## 2.1 História do ensino de literatura no Brasil

Não é nossa intenção querer nos contrapor à finalidade de nossa proposta de trabalho, e confessando o reconhecimento que teve a história da literatura para o ensino secundário em nosso país, que ainda perdura até hoje nas escolas e universidades brasileiras, julgamos apropriado descrever em linhas gerais o processo de instituição dos estudos literários no Brasil. Ressaltamos que nossa leitura não é resultante de pesquisa própria colhida nas fontes – o que necessitaria por si só um minucioso e exclusivo trabalho – ao que não se propõe esta pesquisa – mas está fundamentada em informações oriundas da leitura de autores como Roberto Acízelo de Souza (1999, p. 05-37), Fernando Azevedo (1986, p.210-218), Antonio Candido (1981, v. 2, p. 344-347), Roberto de Oliveira Brandão (1988, p. 43-58), Sidney Barbosa (1988, p. 59-67) e William Roberto Cereja (2005, p. 127-161).

Com essa investigação acerca da história do ensino de literatura em nosso país, objetivamos identificar em que momento histórico se opera a mudança da prática do ensino de literatura nas escolas secundárias brasileiras, fundamentada não mais no estudo da retórica, mas na historiografia literária. Achamos conveniente começar por situar sucintamente os antecedentes, para em seguida apresentar seu panorama.

Indo em busca das raízes coloniais dos estudos literários, identificamos a existência de três procedências da época: as academias, os poetas e o ensino. As academias, diferentemente do que ocorria na Europa, refletiam, no Brasil do século XVIII, a congregação de intelectuais em instituições assim denominadas, fato que tanto se estende ao século XIX, como regride ao século XVII. No caso brasileiro, o termo também designava sessões isoladas onde se proferiam discursos ou se declamavam poesias, quer em homenagem a alguma autoridade, quer como evento culminante de festejos públicos de cunho religioso ou em louvor de reis ou príncipes, depois reunidos em publicações. Em relação aos poetas, os registros mostram suas atividades também como críticos literários, como é o caso de Silva Alvarenga e Cláudio

Manuel da Costa, os quais apresentavam preocupações de natureza crítica. As reflexões sobre poesia de Cláudio Manuel da Costa aparecem na apresentação de suas *Obras* (1768), no curto “Prólogo ao leitor”. Também no prólogo de seu poema “Vila Rica” e na égloga “Albano”, o poeta pronunciou-se sobre questões de poética, conforme comenta Acízelo de Souza (1999, p. 21).

A respeito do ensino, os primeiros momentos referentes estão relacionados com a presença dos padres jesuítas, que aqui estiveram e deixaram sua marca durante o período de colonização brasileira. Foram eles, os padres jesuítas, os responsáveis pelos primeiros registros de ensino formal em terras brasileiras, introduzindo um modelo de formação humanista de educação em que privilegiavam os estudos literários – mais precisamente os estudos de retórica –, os quais tiveram relevante importância nos primórdios da educação praticada por aqui, em todo o período colonial e parte do século XIX. Evidentemente, como assinala Fernando Azevedo (Apud, Barbosa, 1988, p. 60), “a vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino de humanidades clássicas”. A educação no Brasil, por essa época, fora marcada pelo elitismo colonial, refletido também na cultura e nas artes.

Sobre esta questão anota Acízelo de Souza:

Conforme ampla e conhecida documentação, no período colonial o ensino escolar constituiu um empreendimento exclusivamente eclesiástico, tendo permanecido principalmente sob a responsabilidade dos jesuítas. Tratava-se de um ensino dito *humanístico*, qualificativo que requer compreensão bem precisa, o que nos remete aos substantivos *humanidades* e *humanismo*, de que deriva. (SOUZA, 1999, p. 21).

Podemos entender que o conceito humanista de educação é de origem pedagógica e trata-se de um ideal de educação voltado para a formação integral do homem, diferenciando-se dessa forma do propósito educacional voltado para a formação profissional ou para o exercício de tarefas especializadas. A educação nos moldes humanistas está voltada para uma *cultura geral* ou *universal*, que pode ser ou é comum a todos. Abrangendo disciplinas como latim, grego, artes, letras, gramática, retórica e poética.

Acízelo de Souza esclarece que a educação humanista pretende facultar um conhecimento *comum* a todos os homens<sup>10</sup>. Para tornar mais clara a questão do conceito humanista de educação, Acízelo de Souza lembra que:

O ensino humanístico, então, caracteriza-se por consolidar e transmitir uma *cultura geral*, naturalmente não no sentido depreciativo dessa expressão – noções superficiais e inúteis sobre variedades –, pois deve-se entender por *geral* nesse contexto, o que interessa irrestritamente a todos, isto é, o que, sendo *comum*, é da ordem do comunicável. Daí deriva a centralidade assumida pelo instrumento de comunicação, a linguagem, que contrai com a idéia de cultura geral uma relação de inter-implicação nos quadros da educação humanista. (SOUZA, 1999, p. 22).

De acordo com o biógrafo da Companhia de Jesus, Serafim Leite (Apud, Brandão, 1988), o plano dos estudos de Humanidades a ser seguido no Brasil, deveria estar aos moldes usados no Colégio das Artes de Coimbra. As escolas brasileiras estavam mais próximas do programa do Colégio de Évora, de 1563. O *Ratio Studiorum*, o estatuto geral da Companhia de Jesus, só foi promulgado em 1599. O biógrafo apresenta o programa utilizado pelos jesuítas, que serve de ilustração para a forte marca humanista em nossa educação colonial<sup>11</sup>:

Retórica: o 6º livro da *Eneida* de Virgílio; o 3º livro das *Odes* de Horácio; Cícero, *De Lege Agraria*, e *De Oratore*; em grego, os *Diálogos* de Luciano.

Humanidades: *De Bello Galico* de César, o 10º livro da *Eneida* e Gramática grega.

1ª Classe de Gramática: o 5º livro da *Eneida*, a *Retorica* do P. Cipriano Soares, e o Discurso *Post Reditum* de Cícero.

2ª Classe de Gramática: Cícero, *De Officiis*; Ovídio, *De Ponto*.

3ª Classe de Gramática: Ovídio, *De Tristibus*, e *Cartas* de Cícero.

4ª Classe de Gramática: *Cartas Familiares* de Cícero e 2ª Parte de Gramática Latina.

5ª Classe de Gramática: Rudimentos da Gramática Latina, com uma seleção de *Cartas* de Cícero. (BRANDÃO, 1988, p. 48).

<sup>10</sup> Ressalta Acízelo que o termo “todos os homens”, nesse contexto de educação humanista, refere-se mesmo a europeus, adultos e do sexo masculino.

<sup>11</sup> A fonte usada por Brandão é: Carta da 1656. Apud Serafim Leite, *História da companhia de Jesus no Brasil*, Tomo VII, p. 142.

Quando da expulsão dos jesuítas em 1759, uma vez que eles, por essa época, já possuíam vinte e quatro colégios no país, deu-se um golpe na educação brasileira, ficando assim uma grande lacuna, marcada pela falta de coordenação das atividades voltadas para essa área de conhecimento, que só veio a ser preenchida em 1808 com a chegada da família real ao Brasil. Por essa época, a educação esteve a cargo de padres de outras irmandades e dos chamados “mestres leigos”, “que assumiram bem ou mal a continuidade do ensino, não tinham entre si um mínimo de coesão e, diz-se, de competência ou capacidade pedagógica” (Barbosa, 1988, p. 61).

No dia 11 de dezembro do ano de 1823, o então imperador D. Pedro I outorga a Constituição do Império, a qual determinava:

- a) a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades vilas e lugarejos; (art. 1º)
- b) a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; (art. 11)
- c) a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos; (art. 179) (BARBOSA, 1988, p. 63).

Todavia, apenas no ano de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, ocorreu a primeira tentativa de se fazer um modelo de escola secundária, o qual deveria ser seguido não somente pelas escolas públicas, mas também pelas escolas particulares já em grande número no país. O referido Colégio, inicialmente, denominava-se Imperial Colégio Pedro II, era muitas vezes inspecionado pelo próprio imperador, e trazia um programa escolar marcadamente humanista, como comenta Barbosa:

O nível de ensino era realmente muito melhor do que outros congêneres, mas como sua função era oferecer “a cultura básica às elites dirigentes”, seu ensino prendia-se excessivamente às letras, retórica e gramática, e às humanidades em geral, em detrimento das disciplinas científicas. Entretanto, foi a escola secundária mais bem organizada, além de ser a única oficial existente durante muito tempo. Suas classes eram pouco numerosas, havia uma fiscalização constante do trabalho dos professores, que eram nomeados pelo Imperador e [...] o currículo era bem carregado. (BARBOSA, 1988, p. 64).

Curioso é notar que a posição histórica da área de letras no sistema

educacional brasileiro, durante o período colonial e, conseqüentemente, o século XIX, tenha se destacado no ensino básico, praticamente aparecendo sozinha como elemento de formação nesse nível de educação. Somente na década de 30 do século XX, os estudos na área de letras seriam admitidos como área de profissionalização de nível universitário, quando da implantação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Até então, por não haver cursos universitários na área, eram padres, advogados, médicos ou engenheiros amantes das letras quem ensinavam as disciplinas nos níveis primário e secundário. O magistério como mero suplemento de atividades mais importantes é uma concepção que perdura desde o século XIX até início do século XX. Dessa maneira, no antigo curso secundário, o ensino de letras acabava alçando o perfil universitário. Era o que acontecia nos grandes colégios da época os quais acabavam por se tornarem centros universitários de letras, destacando-se aqui o programa do Colégio Pedro II.

Sobre esse aspecto, é relevante observar a descrição do sistema apresentada por Primitivo Moacyr:

Dividem-se os estudos do Colégio em primeira e segunda classes; os da primeira são: gramática nacional; latim compreendendo gramática, versão para a língua nacional de trechos designados pelo Conselho Diretor, construção de períodos curtos e temas; francês; inglês; explicação desenvolvida dos Evangelhos e noções de moral; aritmética e álgebra até equação do 2º grau, geometria e trigonometria retilínea; geografia e história moderna; corografia e história do Brasil (*sic*) ciências naturais, sendo uma cadeira de história natural com as primeiras noções de zoologia, botânica, mineralogia e geologia; e outra cadeira de elementos de física e química, compreendendo os princípios gerais mais aplicáveis aos usos da vida; desenho e música; dança e exercícios ginásticos.

Os estudos de segunda classe são: alta latinidade e versão para o latim de trechos clássicos portugueses; grego, alemão; geografia e história antiga; geografia e história da idade média; filosofia racional e moral; retórica e poética; italiano.

Os estudos de primeira classe formam um curso especial dividido em quatro anos. Ao estudante aprovado nas matérias deste curso dar-se-á um título. Para o título de bacharel em letras é necessário o curso completo de primeira e segunda classes, dividido em sete anos." (PRIMITIVO MOACYR, apud Barbosa, 1988, p. 64-5).

Nessa altura da discussão, há a necessidade de retomarmos a nossa

busca, levantando uma questão importante: *como* e *quando* a corrente dos estudos literários oitocentista, com seu modelo humanístico de educação fundamentado na retórica, deixou praticamente de existir para ceder espaço, ao longo do século XX, à corrente historicista, que nunca deixou de contar com a consideração dos estudiosos de literatura.

Para responder a essa questão, recorreremos ao que Acízelo de Souza (1999) aponta como possíveis respostas, e deixa claro que elas podem ou não serem aceitas:

A primeira delas alega a pobreza dessa produção, que não teria passado de alguns livros didáticos atrasados já para a sua época, juízo que parece derivar de adesão ao pensamento romântico [...].

A segunda invoca a ligação da retórica-poética com uma concepção clássica de arte, que o romantismo se teria encarregado de sepultar [...].

Reconhecendo na história literária o mérito do comprometimento com o projeto de fundação e consolidação de uma literatura nacional, desqualifica-se a retórica-poética pelo fato de esta ter-se conservado praticamente alheia àquele projeto. [...] a retórica-poética terá no ostracismo a contrapartida de não haver abdicado da própria alteridade. (SOUZA, 1999, p. 27-28).

Depois da criação do Colégio Pedro II, o ensino secundário floresceu por todo o país, criaram-se colégios particulares de renome, tais como: o Colégio Stall, o Abílio, o Meneses Vieira, o Externato Aquino e o Colégio Progresso (Rio de Janeiro); o Colégio do Caraça, os Colégios de Campo Belo e de Congonhas do Campo (Minas Gerais); o Colégio São Pedro de Alcântara (Petrópolis); o Ginásio Baiano, do Barão de Macaúbas, e o Colégio São João (Bahia); o Ateneu Sergipano; o Colégio São Luís e o da Sociedade Culto à Ciência (São Paulo) (Barbosa, 1988, p. 67).

O ensino secundário, durante meados do século XIX, desdobrava-se em sete anos, dos quais as quatro primeiras séries correspondem ao que hoje chamamos segunda fase do ensino fundamental (5º a 9º anos) e as três últimas, ao que hoje denominamos ensino médio. O quadro, reproduzido abaixo, apresentado por Acízelo de Souza (1999) apresenta as mudanças ocorridas, nos três últimos anos desse nível de ensino, a partir da organização curricular que vigorou em 1877:

Série Ano	5º ano	6º ano	7º ano
1850-1857		Retórica	Retórica
1858-1859		Retórica	Retórica e Poética
1860-1861		Retórica e Poética	Retórica e Poética
1862-1869		Retórica	Poética Literatura Nacional
1870-1876		Retórica e Poética	História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional
1877-1878	Retórica e Poética		Literatura
1879-1880		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e Literatura Geral
1881-1891		Retórica, Poética e Literatura Nacional	Português e História Literária
1892-1894		História da Literatura Nacional	
1895		Literatura Nacional	
1896-1897			História da Literatura Nacional
1898			História da Literatura Geral e da Nacional
1899/1900	Literatura	Literatura	

(SOUZA, 1999, p. 32).

De acordo com o quadro, observamos que, em 1858 e 1859, no sétimo ano, a disciplina poética é incorporada ao programa – passa a chamar-se retórica e *poética* – e concede-se espaço ao historicismo – a ementa do sétimo ano profere: “história da literatura portuguesa e nacional” (ver anexos 1 e 2). Acízelo de Souza (1999, p. 33) ressalta que “o avanço do historicismo tem por corolário o crescimento do interesse pelo nacional”.

O interesse pelo nacional, por essa época, decorre sob influência do Romantismo que se evidenciava no Brasil. E mesmo que sua introdução nos programas de educação tenha sido tardia, seus ideais de nacionalismo repercutem já nos anos de 1858 e 1859. A esse respeito, Antonio Candido (1981) comenta que o Romantismo e o Nacionalismo legaram uma grande aversão pela retórica e a poética dos neoclássicos, uma vez que figuravam como certa escravidão literária, com suas regras de construção, herdadas de há mais de dois mil anos. Os românticos manifestavam o avesso do espírito criador, que antes se justificava pela adesão aos modelos genéricos, mas

defendiam a expressão livre do talento. Com o êxito da prosa de ficção, as regras herdadas tornaram-se quase que inoperantes. Apesar de terem acontecido essas mudanças trazidas pelo Romantismo, Candido contrapõe:

Ainda assim: o ensino permaneceu, com a sua tendência conservadora, a ser ministrado segundo os critérios estabelecidos, como uma gramática literária. Acresce, ainda, no Brasil, a circunstância do Romantismo não ter aparecido como ruptura, mas, de um lado, como continuação; de outro, como início de um período auspicioso, logo incorporado à ideologia oficial, nas formas moderadas e transicionais com que surgiu. (CANDIDO, 1981, p. 344-345).

O fato é que a retórica e a poética permaneceram por muito tempo, criando uma contradição no movimento romântico que apregoava a liberdade de renovação. Somem-se a isso professores que não possuíam formação específica, despidos do gosto e senso de literatura. Ainda, segundo Candido, esse efeito na educação decorre do fato de que:

[..] durante todo o século XIX [...] o ensino da literatura se fez como mero capítulo do ensino da língua, para não escrever da gramática, pautando-se por aquela orientação clássica, em muitos pontos incompatível com a literatura que se desenvolveu após 1830. Ensino baseado na convicção de que o gênero, não a obra, é a realidade básica, havendo-os nitidamente estanques e definíveis por características fixas, a que se deveriam ater os escritores; que as obras se compõem de partes racionalmente traçadas e o estilo é construído pela aplicação de regras, relativas à sua intensidade, variação, disposição das palavras, etc [...] (CANDIDO, 1981, p. 345).

Essa maneira de encarar o ensino de literatura resulta em uma forma de ensino pautado na crença de que estudar literatura nada mais é que observar listas de autores e obras, as influências sociais, políticas, econômicas, filosóficas, esquecendo-se de que a literatura é produto de cultura, ao lado do aspecto pessoal de criação, não podendo nunca ficar subordinada à história, política ou à vida social. O ensino de literatura no Brasil, sob essa perspectiva, interessa-se mais pelos fatores externos à obra: aspectos sociais; a vida literária; a vida dos escritores tem primazia sobre as suas obras. Acerca dessa questão comenta Azevedo:

O ensino literário decorrente dessa concepção não pode ser outro senão o do aspecto social da literatura, a exposição da vida dos homens de letras, as anedotas mais pitorescas a seu respeito, a enumeração dos títulos das suas obras, e das correntes a que pertenceram, tudo isso sob critério cronológico. As histórias são meros catálogos de nomes e datas, histórias sociais da literatura. A análise das obras é secundária quando não inexistente. (AZEVEDO, 1981, p. 211).

Existe, ainda, uma vertente nos estudos literários que defende a idéia de que a literatura deva ser estudada a partir de um método estético, contrários aos aspectos externos à obra, sem negligenciá-los, tais como: os aspectos pessoal, histórico e social existentes na criação artística, ligadas à noção de unidade cultural. Segundo essa vertente, o aspecto estético deve ser posto em relevância, encarando o aspecto biográfico e social como subsídios, mas não dispensáveis. Essa concepção do fenômeno literário, conforme aponta Azevedo<sup>12</sup> (1981), repercutiria severamente na metodologia do ensino de Letras. Tristão de Athayde (apud Azevedo, 1981) distingue a evolução do ensino literário no Brasil como tendo seguido três etapas:

O humanismo clássico, colonial e imperial, baseado no estudo do latim e introduzido pelos jesuítas desde os primórdios da nossa formação cultural; a segunda, a do positivismo pedagógico trazido pela República, que redundou no pragmatismo no estudo das línguas, ficando as letras entregues ao puro autodidatismo e às vocações individuais e leituras anarquizadas; a terceira fase surgiu com a função das faculdades de Filosofia e Letras, com as quais se abriram novas perspectivas para o ensino de Letras com a formação de um novo humanismo objetivo e sistemático no ensino literário. (ATHAYDE, apud, Azevedo, 1981, p. 212).

O ensino da história da literatura surgiu no Brasil, em meados do século XIX, atrelado à esfera acadêmica, participando do projeto nacionalista romântico de busca da identidade nacional pela definição e documentação de suas expressões e, ainda, na esfera escolar com papel didático na formação dos jovens brasileiros a partir dos textos considerados como fundadores da nação. Lajolo (1994) observa que já os nomes das obras publicadas no século XIX, fazem referência a certa parceria entre a escola e a história literária:

---

<sup>12</sup> A fonte utilizada por Fernando Azevedo é: "Didática literária", *Diário de Notícias*, RJ, 14 nov. 1948.

A aliança escola/história literária manifesta-se, por exemplo, no expressivo número de obras que incluem, em seu título, a expressão “compêndio” ou “manual”: estas, já na denominação, voltam-se para o circuito escolar, selando a parceria escola/história da literatura, parceria que também se sugere pela multiplicação de projetos de história da literatura nos arredores de alterações significativas no currículo escolar (do secundário à universidade), além da já mencionada participação de autores de histórias literárias em diferentes instituições voltadas para a vida cultural, mas sobretudo na sala de aula. (LAJOLO, 1994, p. 28).

Durante o século XX, com o surgimento e consolidação da Teoria Literária e da Linguística, o ensino literário parece ter sofrido novas interferências não muito proveitosas, o que Azevedo (1981) chama de “duas novas deformações ao ensino literário”. Uma vez que o ensino de literatura, do ponto de vista da Teoria literária, deixa de lado as obras para voltar-se muito mais para os textos teóricos acerca dessas mesmas obras, substituindo o estudo das obras pela teoria sobre a literatura. Ou seja, o texto literário continua sendo ignorado quase que em sua totalidade. Algo semelhante ocorre também na área da linguística. Em vez de textos, em vez da leitura e da escrita sistemáticas, recorrem-se aos postulados e à nomenclatura linguística. Ambos os ensinamentos devem se basear no próprio texto, não se abordando, por um lado o ponto de vista verbal, e por outro o ponto de vista estético-literário, como que numa metalinguagem vazia de sentidos. Acontecendo o mesmo em relação ao ensino de gramática.

O caso se agrava mais ainda no ensino de língua e literatura nos períodos escolares, atualmente denominados ensino fundamental e médio, quando professores de língua portuguesa e literatura brasileira confinam-se quase exclusivamente a reproduzir o que ditam os atuais livros didáticos, com suas receitas prontas, seus exercícios de leitura, sem contar com os fragmentos de textos de autores representativos dos períodos literários.

É frequente, pois, entre os professores de Literatura, principalmente no ensino médio, onde a disciplina se dá de modo sistemático – diferentemente do que acontece no ensino fundamental – a pergunta sobre qual deve ser o melhor método para se ensinar literatura. Azevedo (1981, p. 213) recorda que, outrora, dominava o sistema dos grandes panoramas, históricos e biográficos, nos quais a memorização predominava. E comenta que “começava-se pelo

início da literatura e fazia-se um roteiro da evolução histórico-social-biográfica, em que os alunos recebiam apostilas sobre a vida, lista das obras e considerações políticas e históricas em torno dos autores” (1981, p. 23).

Era um sistema em que predominava a memorização e era cobrado dos alunos nas avaliações que das obras nada ou quase nada ficavam sabendo. A resistência ao ensino de literatura, no Brasil, contribuiu para que houvesse um divórcio entre literatura e leitores, tão comum em nosso país. Evidentemente, falamos de maneira abrangente, uma vez que reconhecemos a existência de registros pontuais de trabalhos com a literatura que fogem à mesmice do ensino pautado na história literária conforme vimos expondo aqui.

Defendemos o ponto de vista de que o ensino de literatura deva acontecer a partir da leitura de obras, mesmo que esse trabalho demande grande quantidade de tempo. Deve-se, pois, deixar de lado as listagens de autores e obras, como alguns professores costumam fazer, como se fosse possível em um curto período de tempo tomar conhecimento de todos os escritores de uma Literatura. É muito mais proveitosa a leitura em profundidade de um número escolhido de obras (um romance, alguns contos, uma pequena antologia de poemas, etc) representativas de uma literatura do que tentar abranger um vasto panorama ou um grande número de obras e autores. Dessa forma a memorização é substituída pela leitura de obras com maior proveito para o ensino de literatura. A esse respeito, Azevedo propõe:

E a leitura tem de ser feita com espírito técnico, mediante análises interiores, de estilo e estrutura, de tema e enredo, de métrica e rima, enfim de tudo aquilo que constitui o intrínseco da obra e não das circunstâncias exteriores. É muito mais útil estudarmos uma obra todo um semestre, do que fazermos um vôo perfunctório de toda uma literatura. [...] No ensino literário, todavia, o que se pretende é que o aluno adquira o gosto literário, e para isso o que importa é que entre em contato com o fenômeno literário, através das obras, mediante a leitura das mesmas. (AZEVEDO, 1981, p. 214).

Só a leitura das obras pode proporcionar ao aluno/leitor o real conhecimento daquilo que chamamos *literatura*. Por outro lado, existe a questão instigante do que para muitos constitui um problema em relação ao ensino de literatura: o livro (manual) didático. Depois da década de 1970, o mercado editorial predominou, trazendo ao público o manual didático, que

passou a determinar, em muitos casos, a linha metodológica e teórica a ser usada nas aulas de literatura, principalmente no ensino médio. No âmbito escolar, as tradicionais divergências quanto às questões de método da crítica e da historiografia literárias parecem ter peso menor. Cereja (2005, p. 141) lembra que “independentemente do professor ter ou não consciência do tipo de historiografia que desenvolve em suas aulas, as tensões existentes no âmbito científico e acadêmico de alguma forma se manifestam no universo escolar”. Para Cereja, estas tensões

Mesmo que diluídas, elas se fazem presentes e se misturam às práticas pedagógicas e linguísticas dos professores, que, na maioria, têm preferido, por exemplo, a diacronia à sincronia e uma abordagem supostamente sociológica da literatura à abordagem estética. (CEREJA, 2005, p. 141).

A historiografia literária não constitui por si só o problema central do ensino de literatura no país. O problema, segundo Cereja, está em se transformar a história da literatura no principal objeto e principal objetivo no curso de literatura do ensino médio. Desde o final do século XIX, ela vem centralizando a maior parte das atividades da disciplina, não dando espaço para outros tipos de abordagem da literatura, mais condizentes com a realidade e com os objetivos da educação oficial de hoje.

Acreditamos que o ensino de literatura no ensino médio deva estar mais voltado para a finalidade de formar e difundir o gosto literário no aluno/leitor, para que possa proporcionar-lhe consciência crítica no tratamento da literatura, por intermédio da leitura do texto literário, observando suas nuances de elaboração da linguagem, compreendendo os porquês dos gêneros literários a que estão ligados, para, dessa maneira, promover o efetivo contato do aluno desse nível de ensino com a literatura.

## 2.2 As Orientações Curriculares Nacionais – 2006

Nesse ponto da questão, convém apresentar as recomendações acerca do ensino de Literatura no Ensino Médio sugeridas pelas Orientações Curriculares Nacionais – OCNs – 2006, a fim de encontrarmos maior respaldo para fundamentar nossa proposta para o ensino de literatura aqui defendida. Vale ressaltar que para nossa pesquisa utilizamos apenas o capítulo que trata do ensino de literatura no ensino médio, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, com o subtítulo *Conhecimentos de literatura*.

As “Orientações Curriculares nacionais – 2006”, no seu capítulo 2, *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, veio ratificar a edição anterior dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002 no que diz respeito às questões referentes ao ensino de Literatura. Os autores justificam o documento atual (OCNs – 2006) pelo argumento de que o documento anterior (PCNs, 2002) incorporou ao estudo da Linguagem os conteúdos de Literatura, deixando de lado os debates que se vêm formulando a respeito do ensino dessa disciplina, além de negar-lhe a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. Destacam que “o ensino literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas” (OCNs, 2006, p. 49).

As Orientações Curriculares Nacionais – 2006 aparecem em momento muito preciso, posto que o ensino de literatura em nosso país vinha sendo praticado de forma que parecia estar relegado a segundo plano, isso se levarmos em consideração o que fora sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – 2002, no que se refere ao ensino de literatura. Uma vez que inseria essa modalidade de ensino como parte integrante no ensino de língua portuguesa, o que, em muitos casos poderia gerar um equívoco por parte de alguns profissionais do ensino de português, não atribuindo à Literatura o devido valor que lhe é inerente. Passando, muitas vezes, o texto literário a

prestar-se tão somente como pretexto para aulas de gramática, ou como motivo para produção de texto, nas aulas de redação. Isso sem mencionar os equívocos cometidos pelos profissionais que se empenham em preparar alunos para serem aprovados no vestibular. Nesses casos, o aluno limita-se, em sua maioria, quando muito, a ler um “resumo” das obras indicadas nas listas dos vestibulares das universidades brasileiras, o que provoca um grande distanciamento do aluno em relação ao texto literário, tornando-se, dessa forma, matéria chata e enfadonha, quando deveria mostra-se interessante e prazerosa.

O documento divide-se em quatro tópicos: 1. *Por que a literatura no ensino médio?*; 2. *A formação do leitor: do ensino fundamental ao ensino médio*; 3. *A leitura literária*; 4. *Possibilidades de mediação*.

No primeiro tópico – *Por que a literatura no ensino médio?* – os autores começam por buscar o significado de Literatura como aparece no *Dicionário Aurélio*. Trazem o depoimento de uma mãe de aluno, cuja visão sobre Literatura é orientada pela práxis utilitária, detectando a diferença entre arte e “a luta de todo dia”, a arte, “é um que fazer que inventa umas alegriazinhas”, define a mãe entrevistada. Essa visão servirá de ponto de partida para a reflexão estabelecida nesse tópico.

Todavia, os autores colocam-se contrários à conclusão a que chegou a Mãe. Baseados no que afirma Jauss (2002), lembram que:

[...] por um lado, prazer e trabalho formam, de fato, uma velha oposição, atribuída desde a Antiguidade ao conceito de experiência estética. À medida que o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética. Por outro lado, a experiência estética não era, desde o princípio, oposta ao conhecimento e à ação. (JAUSS, 2002, p. 95).

Os autores das Orientações Curriculares lembram que:

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro lado, o determinante desses caminhos. (OCNs – 2006, p. 51).

É sabido que o senso comum vê a arte como algo de não utilitário, como se a arte fosse “coisa para quem não tem o que fazer”. Porém a arte, em especial a literatura, age de várias maneiras em quem tem a oportunidade de ter uma experiência de deleite diante de um texto literário. Uma vez que somos seres humanos imbuídos de sentimentos e emoções que podem ser vivenciados através do contato com a arte, ou com o texto literário, propriamente dito. A partir desse ponto, para discutir o currículo do ensino médio, os autores das OCNs – 2006 tomam a Literatura em seu *strictu sensu*: como arte que se constrói com palavras.

Reportando-se ao que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº, 9.394/96, lembram que o ensino da Literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei. Em seguida, referem-se às palavras de Antonio Candido sobre a Literatura, reforçando a idéia da formação do leitor literário, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo que tem direito. Nesse ponto os autores fazem referência ao “letramento literário”, justificando que fora tomado da Linguística, de uso bastante corrente entre aqueles que se ocupam com educação. Advertem que, para Magda Soares, há a necessidade de um novo vocábulo para designar um fenômeno igualmente novo. Uma vez que Soares recorre ao termo paralelo – alfabetização e suas variantes.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, apud, OCNs – 2006, p. 54).

Nesse ponto da discussão, os autores fazem referência ao “letramento literário”, baseados no conceito de Soares, para quem letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e

exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, apud, OCNs – 2006, pp. 54-55).

Observam que a leitura de literatura tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, “seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc.” (OCNs, 2006, p. 55). Assim, corroboram a necessidade e urgência do letramento literário como forma de compreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária, compreendendo experiência estética o contato efetivo com o texto, estimulando o leitor a construir sua própria visão de mundo para a fruição estética. Por sua vez, o prazer estético é compreendido como conhecimento, participação, fruição.

Por outro lado, se a literatura é a arte da palavra, nem tudo segundo os autores, pode ser considerado literatura. Questão essa não muito simples, apesar de já ter havido diversas tentativas de estabelecimento das marcas de literariedade de um texto, lembrando que as tentativas dos formalistas russos e dos estruturalistas não lograram muito sucesso. Trazem o âmbito da discussão para os estudos recentes que deslocam o foco do texto para o leitor e para a intertextualidade. Dessa forma, citam Ligia Chiappini, para quem esse deslocamento de foco corresponde, no ensino de literatura, a posições diversas: de um lado existe o professor que apenas trabalha com autores canônicos e textos críticos também consagrados: considerado professor autoritário; conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado há o professor que lança mão de todo e qualquer texto passando pelos textos típicos da cultura de massa: é o caso do professor que se considera libertário, por desconstruir o cânone, e democrático, por deselitizar o produto cultural. *Será?* – questionam os autores das OCNs. Questionam, lembrando Ligia Chiappini, a atitude “conservadora” de alguns professores em relação ao que é literatura, os quais só trabalham com autores indiscutivelmente canônicos. Ou por outro lado, uma atitude “democrática” na qual certo populismo do professor que lança mão de todo e qualquer texto, desrespeita manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, sem atribuir-lhes o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite. Constatam que:

Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente o mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (OCNs – 2006, p. 56).

Dizem os autores:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (OCNs – 2006, p. 57).

Finalizando esse tópico, afirmam que compreendem que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa. Os autores ainda afirmam que mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge o colega. Para Chiappini (2005), o espaço da escola, da sala de aula ao recreio, proporciona ao aluno o intervalo da releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia, podendo potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa.

No segundo tópico – “A formação do leitor: do ensino fundamental ao ensino médio” – os autores fazem referência ao ensino de Literatura no Ensino Fundamental, observando que esta se caracteriza por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento – 8º ou 9º anos<sup>13</sup> – (OCNs-2006). A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura fazem com que os leitores se deixem orientar por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre

---

<sup>13</sup> Atualizamos esta informação, tendo em vista que com a reforma ocorrida, o ensino fundamental passou a contar com 9 anos letivos, não mais 8 séries, como estava sendo praticado.

um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Por outro lado, a filtragem dos livros antes de chegarem às escolas funciona diferentemente de acordo com as variações sócio-econômicas de cada comunidade de leitores.

Ainda há de levar em consideração que a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros. Logo, observam os autores que os jovens, no ensino fundamental, leem Literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas. Porém, muitas vezes em consequência a esse procedimento, perde-se um pouco da experiência estética com o texto literário, principalmente quando se trata da experiência com o texto poético, em particular no ensino médio, quando se oferecem aos alunos-leitores fragmentos de poemas.

Em relação ao ensino médio, outro agravante diz respeito aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola.

No terceiro tópico, que trata de “A leitura literária”, os autores subdividem-no em três sub-tópicos: 3.1. *A importância do leitor*; 3.2. *Que leitores somos*; 3.3. *Formação do leitor crítico na escola*.

Em “A importância do leitor”, ressaltam os atuais estudos literários que, além de se voltarem para as teorias da recepção, buscam dar outro enfoque à questão da leitura do texto literário, que não apenas visem ao autor e ao texto, mas que incluam, também, um terceiro elemento: o leitor. Para isso, trazem para argumentação autores como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin e Umberto Eco.

De Barthes, trazem a reflexão de que por meio da leitura dá-se a *concretização* de sentidos múltiplos, originados de diferentes lugares e tempos. A noção de texto tornou-se ampla: o que antes era considerado fixo e dado agora é considerado “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES, apud, OCNs – 2006, p. 65).

De Bakhtin, o conceito de *polifonia* e a dimensão dialógica do texto. Lembrem que, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin assinala que a pluralidade discursiva ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários (BAKHTIN, apud, OCNs – 2006, p. 66).

Quanto à referência a Eco, a abordagem diz respeito ao famoso livro *Obra aberta*, no qual há um levantamento sobre a questão da relação “fruitiva dos receptores”. Segundo Eco (apud, OCNs – 2006, p. 66), “[...] é possível fazer tão decididamente a abstração de nossa situação de intérpretes, situados historicamente, para ver a obra como um cristal?”. Em *Lector in fabula* (1986), Eco dialoga com seu livro que primeiro colocou a questão da “abertura” da obra de arte, tentando mostrar como a solicitação da cooperação do leitor já era estratégia do texto colocada pelo autor.

Em *Interpretação e superinterpretação* (1993), o próprio Eco tenta desfazer os equívocos gerados pelo conceito de “abertura”. Diz ele que em *Obra aberta*, defendia uma atividade provocada por uma obra, visando sua interpretação, mas houve o equívoco de que os direitos dos intérpretes foram exagerados. Na verdade, deve haver um “exercício de fidelidade e respeito na liberdade de interpretação” (ECO, apud, OCNs – 2006, p. 67). Nessa trajetória, pode-se acompanhar o movimento da própria teoria literária: da ênfase na obra à ênfase no leitor, para logo mais relativizar ambas.

Em “Que leitores somos”, os autores defendem a ideia de que a leitura do texto literário consiste em um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. É na troca de impressões, de comentários partilhados, que se vai descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo, mudam-se as opiniões, descobre-se outra dimensão que não havia ficado num primeiro momento.

Por outro lado, lembrem que a arte verbal hoje pede outra postura por parte do leitor: um tipo de leitura, individual, silenciosa, exigindo no mais das vezes uma disponibilidade maior de tempo. Evidentemente, haverá situações

em que se possam compartilhar leituras. Enfatizam, ainda, que fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação (OCNs 2006).

Finalizando esse sub-tópico, os autores recorrem outra vez a Eco (1989)<sup>14</sup> quando este identifica dois tipos básicos de leitores: o leitor vítima e o leitor crítico. O leitor vítima é aquele designado pelas próprias estratégias enunciativas; o crítico é o que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada. Ou seja, o leitor “vítima” seria aquele mais interessado em “o que” o texto conta, uma vítima do enunciado, e o leitor crítico em “como” o texto narra, também interessado no modo de enunciação. Enfatizam que mesmo o leitor sendo crítico e conhecendo as artimanhas da arte de narrar, não quer dizer que se desfrute apenas da “alta literatura” – em inúmeras situações cotidianas e psíquicas recorreremos a níveis diversos de fruição, isto é, nada impede de que o leitor também seja capturado pelos gêneros folhetinescos de filmes “enlatados” ou pelos *best sellers*.

No sub-tópico que trata da “Formação do leitor crítico na escola”, os autores concordam com a ideia de que formar o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras, decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico, é, tradicionalmente, objeto da escola em relação à literatura. Porém lembram que a prática escolar em relação à literatura tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc, deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros – tais como resumos, paráfrases, filmes, adaptações – ou simplesmente ignorando-o.

As atividades de *metaleitura*, afirmam os autores das OCNs, são necessárias na escola, mas deve-se tomar cuidado com elas, pois nem sempre

---

<sup>14</sup> ECO, Umberto. “O texto, o prazer, o consumo”. In: *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

os alunos estão aptos para se interessarem por atividades desse tipo, além do que, se não lerem os textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades de leitura do texto, as quais lhes parecerão apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos. Faz-se preciso, portanto, motivar a leitura de livros com a finalidade de que o aluno se *reconheça* como leitor, ou que veja prazer nisso.

Citando Wanderley Geraldi, concordam com o preceito de que não há leitura qualificativa no leitor de um livro só, cabendo ao professor estimular a leitura de livros de gêneros literários diversos. Lembram que as *escolhas anárquicas* dos adolescentes, fora do ambiente escolar, colaboram para a formação do gosto, por meio do conhecimento dos gêneros literários. Essa leitura deve ser considerada como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas especificidade. Porém, parece que a escola está cumprindo exatamente o oposto disso, como que obrigando ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário, “um veto à fruição na leitura e à formação do gosto literário, quando não têm representado, pura e simplesmente, um desserviço à formação do leitor...” (GERALDI, apud, OCNs – 2006, p. 71).

Por outro lado, é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza, pois o que se busca é motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura. Segundo os autores, grande parte da ficção juvenil nacional e contemporânea não é literatura no sentido mais restrito que empregam ao longo do documento das OCNs. O que predomina nessa ficção – que associa amor e suspense – está geralmente vincado num espaço e num tempo históricos muito próximos ao aluno, ou seja, o tempo do enunciado, o tempo da enunciação e o tempo da leitura são praticamente os mesmos. O ritmo de produção e de leitura é o da produção em massa, tão rápido e intenso quanto descartável: descobre-se o culpado e encerra-se a questão.

Quanto ao quarto e último tópico, “Possibilidades de mediação”, os autores subdividem-no em: “o professor e a seleção dos textos; o professor e o tempo; e, o leitor e o espaço”. Em *o professor e a seleção dos textos*, defende-se a ideia da dimensão do professor não só como leitor, mas como mediador,

no contexto das práticas escolares de leitura literária:

A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. (OCNs – 2006, p. 72).

Chamam a atenção para o fato de que há duas perspectivas quanto às escolhas dos textos literários, uma refere-se às preferências pessoais, outra, às exigências curriculares dos projetos pedagógicos. Todavia há aspectos a serem considerados: o dos tempos escolares – organização sistemática, supondo um projeto pedagógico para os três anos do ensino médio –; o dos gêneros – com base em Bakhtin, condição básica de inserção dos sujeitos no mundo letrado –; e dos autores – organização em sequência lógica, não necessariamente cronológica, com margem para outras leituras não previstas, talvez “anárquicas”.

Quando se propõe uma seleção de leitura integral de obras distribuídas nos três anos do ensino médio, lembram os autores, devem-se considerar alguns fatores que estão na base dos critérios de escolha: 1º) uso ou não do livro didático na escola – torna-se preciso o trabalho em equipe, em comum acordo entre os professores. Deve-se privilegiar, recomendam os autores, como conteúdo base no ensino médio a Literatura brasileira, não só obras da tradição literária, mas outras contemporâneas significativas. É desejável que obras de outras nacionalidades sejam incluídas, se estiverem compatíveis com o projeto pedagógico. Ainda recomendam ser desejável adotar uma perspectiva multicultural, na qual a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, não de modo simplista, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas.

Com relação à leitura de poesia, levantam a questão de que esta tem sido relegada a um plano secundário. No entanto acreditam que “a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um co-autor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva.” (OCNs, 2006, p. 74). Os autores ainda salientam que sendo

explorados os efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas, isso poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas. Assim, o ensino médio constituiria uma etapa em que se olharia para a arquitetura do poema nas suas diferentes dimensões.

Com relação à questão do vestibular, os autores lembram: “o professor não pode submeter seu programa ao programa do vestibular: ele deve oferecer ao aluno condições satisfatórias de aprendizagem para que possa sair-se bem em provas que exijam um conhecimento compatível ao que foi ensinado.” (OCNs 2006, p 76). No tópico seguinte, “O professor e o tempo”, os autores das OCNs abordam o aspecto, que tem gerado grandes discussões no ambiente escolar, de que os programas panorâmicos obrigam os professores a cobrir toda a linha do tempo, fazendo uso da história da Literatura. Com essa atitude metodológica, infere-se que venha a fazer com que as aulas se tornem “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado. A adoção da história da Literatura no ensino, de acordo com os autores das Orientações Curriculares Nacionais – 2006, traz alguns pontos positivos e simultaneamente negativos, os quais apresentamos de forma mais sintetizada, em forma de quadro analítico:

<b>Pontos positivos</b>	<b>Pontos negativos</b>
1. resolve o problema da seleção de obras, possui um <i>corpus</i> definido e nacionalmente instituído.	1. elimina as peculiaridades regionais.
2. resolve o problema de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica cristalizada.	2. esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura.
3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária.	3. tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar.
4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores.	4. em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária.
5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras.	5. obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário.

(OCNs 2006, p 76)

Todavia os autores ressaltam a importância do contexto histórico-social e cultural em que a obra foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu, mas recomendam que se tome o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário:

Conhecer a tradição literária, sim, mas decorar estilos de época, não. Autores de um mesmo período histórico escrevem dentro da convenção da época, mas muitos – os melhores, talvez – se livram dela (muitas vezes uma camisa-de-força), escrevendo obras inteiramente transgressivas (o romantismo é rico em exemplos dessa natureza), e mesmo autoparódicas. (OCNs – 2006, p. 77).

O problema é que a história literária que chega à escola ignora as transgressões, ou então lida com elas como se fossem exceções. Dessa maneira, recomendam:

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura *vagarosa* da Literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários. (OCNs – 2006, p. 78).

Salientam que trazer para a sala trechos da obra e a esses dedicar uma ou mais aulas não é perder tempo (*grifo nosso*), pelo contrário, é imprimir à escola um outro ritmo, diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão. Dessa maneira, a escola não precisa cobrir todos os estilos literários, pois o professor pode recortar na história autores e obras que ou respondam com mestria à convenção ou estabeleça rupturas, uma vez que ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como proporcionar prazer estético.

No que diz respeito a “o leitor e o espaço”, os autores buscam responder à questão de como transformar a escola em espaço propício para trocas literárias, transformando-a em efetiva comunidade de leitores. Reconhecem a necessidade da existência de espaços de leitura e de composição de acervos que permitem o acesso contínuo de publicações,

inserindo a comunidade no contexto mais abrangente do mercado editorial, colocando-a em contato com lançamentos.

Pelo exposto, evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e consideremos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (OCNs – 2006, p. 79).

Outro aspecto destacado pelos autores diz respeito ao espaço de leitura na escola e à importância de se criar um ambiente propício à leitura na escola, com lugares e atividades estimulantes. Lembram que o acesso livre a uma biblioteca com bom acervo é fundamental. Bem como a realização de *eventos* relacionados à leitura: conversa com um escritor convidado, a semana do livro, etc. Ainda, há os espaços como sala de informática, sala de vídeo, que conjugam linguagens diversas e ajudam a criar um movimento cultural na escola; há também os passeios culturais, estudos do meio, etc.

Práticas de leitura e de metaleitura responderiam a uma dupla dimensão da Literatura na escola: a fruição individual do texto – o modo como se lê Literatura fora da escola – *prática social*; a reflexão e análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino – *prática escolar*. Finalizam, lembrando que essa dupla dimensão jamais pode ser esquecida, não só na leitura como em qualquer outro conteúdo na escola, já que a escola não é um microcosmo fechado. Lembram, ainda, que qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, devendo persistir a dimensão social desse conteúdo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública.

A arte, diferentemente do que afirma o senso comum, em especial a literatura, age de várias maneiras em quem tem a oportunidade de ter uma experiência estética, ou mesmo de deleite diante de um texto literário. Uma vez que somos seres humanos imbuídos de sentimentos e emoções que podem ser vivenciadas através do contato com a arte, ou como o texto literário, propriamente dito. Em nível de exemplificação, gostaríamos de narrar aqui uma experiência, que tivemos a oportunidade de vivenciar como o texto literário há poucos anos, que se passou com uma senhora amiga, cujo nome

manteremos em sigilo.

Certa vez, esta senhora nos solicitou que lhe conseguíssemos uma cópia do poema *A pátria*, de Olavo Bilac, pois era um poema que ela guardava na memória desde a infância, quando o declamava na escola em dias de festa.

Eis o poema, a título de ilustração:

### **A pátria**

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!

Criança! não verás nenhum país como este!

Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!

A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,

É um seio de mãe a transbordar carinhos.

Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,

Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!

Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!

Vê que grande extensão de matas, onde impera

Fecunda e luminosa, a eterna primavera!

Boa terra! jamais negou a quem trabalha

O pão que mata a fome, o teto que agasalha...

Quem com seu suor a fecunda e umedece,

Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!

Criança! não verás país nenhum como este:

Imita na grandeza a terra em que nasceste!

(*Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.)

Conseguimos uma cópia do poema e lhe enviamos por e-mail. Passados alguns dias, esta senhora nos narrou que, ao ler o tão esperado poema, emocionou-se a tal ponto que lhe surgiram as lágrimas, pois vieram-lhe à lembrança todas as recordações dos tempos de infância, dos anos vividos na escola que frequentara. Acreditamos que este episódio ilustra bem a capacidade que tem a literatura de provocar nas pessoas este turbilhão de emoções que com ela têm alguma experiência estética, ou de gozo com o texto literário.

As OCNs – 2006 demonstram preocupação com a formação integral

do aluno enquanto leitor, por meio do letramento literário, o que julgamos ser o caminho tão propalado pelos professores de literatura e/ou de língua portuguesa desde o nível escolar ora denominamos fundamental. É, pois, por intermédio da leitura efetiva do texto literário de maneira a vivenciar o prazer estético. Cabe, assim, à escola o papel de fomentar no aluno essa experiência estética, para que desenvolva o gosto pela leitura literária. Entretanto, compete ao professor de literatura adotar uma postura não preconceituosa em relação às várias formas de manifestação literária, não se atendo tão somente aos textos que compõem o cânone de uma nação, voltando-se para as manifestações de outras ordens, porém mantendo o cuidado de não incorrer no risco de acatar todo e qualquer texto sem passar pelo crivo de qualidade estética ou mesmo formal do texto proposto para leitura.

Entendemos que o professor deva ser o mediador do processo interativo entre aluno e literatura, para buscar despertar no aluno do ensino médio o interesse e o gosto pela leitura literária.

Vimos que as Orientações Curriculares Nacionais – 2006 muito esclarecem para a verticalização do ensino de literatura nas escolas de ensino médio do país. Compreendemos, em concordância com as OCNs, que o ensino de Literatura deva ser realizado de maneira independente do ensino da linguagem, posto que a Literatura, enquanto disciplina curricular, requer estudo em separado em virtude de suas especificidades estéticas e formais.

As Orientações Curriculares Nacionais – 2006 apresentam, pois, uma proposta de ensino de literatura a qual muito atualiza e dinamiza esta atividade curricular nas escolas de ensino médio, pois propõem saídas bastante pertinentes de modo que o professor consiga desenvolver no aluno deste nível escolar o gosto pela leitura, visto que trazem a possibilidade de trabalho com textos variados, não se atrelando apenas aos textos do cânone literário.

## 2.3 O que dizem os livros didáticos de literatura?

Neste momento, com o objetivo de investigar como se apresentam as propostas de ensino de Literatura e, especificamente, o estudo acerca dos gêneros literários, em livros didáticos destinados ao ensino médio, julgamos pertinente fazer uma análise de alguns livros didáticos destinados ao ensino médio. Para este fim, selecionamos cinco obras para nossa análise: *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães (2005); *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2003); *Língua portuguesa*, de Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandes Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie (2004); *Português*, de João Domingues Maia (2000); e, *Gramática, literatura & produção de textos para o ensino médio*, de Ernani Terra & José de Nicola (2002).

Apresentaremos, neste tópico, uma análise sobre cada uma das obras aqui elencadas, ressaltando os capítulos que introduzem os estudos de literatura, a fim de facilitar nossa investigação; não obstante, não abriremos mão de investigar também a totalidade destas obras, com a intenção de ver até que ponto o tema “gêneros literários” é retomado ao longo dos capítulos que tratam da literatura. Para facilitar a compreensão do que será exposto durante nossa análise, trazemos, em anexo, cópias das atividades a que nos referimos. Destacamos que nossa leitura das obras escolhidas terá como finalidade diagnosticar como os referidos autores lidam com o assunto a respeito dos gêneros literários e de que maneira o texto literário é apresentado em suas obras. Ao final deste tópico, apresentaremos nossa avaliação em relação às obras analisadas.

### 1. *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães:

No capítulo 2, “Introdução à literatura” (anexo 3 A), os autores iniciam com uma atividade em que trazem dois textos: o primeiro é trecho de uma

reportagem de jornal, de autoria de Mirna Feitosa, intitulada *Dormir fora de casa pode trazer tormento*, o segundo, uma crônica de Moacyr Scliar, *Tormento não tem idade*, seguidos de uma atividade em que discutem a natureza da linguagem literária através da investigação dos aspectos formais de ambos os textos. Apresentam o conceito de plurissignificação da linguagem literária (anexo 3 B), atrelado aos conceitos de conotação e denotação, trabalhando com um poema de Adélia Prado, *Explicação de poesia sem ninguém pedir*, e estabelecendo um paralelo entre a linguagem literária e o texto publicitário. Após o exposto, subdividem o capítulo em alguns itens:

“Literatura: a arte da palavra” (anexo 3 C) – com trechos de dois poemas de Carlos Drummond, argumentam que **a literatura é a arte da palavra**;

“Literatura e comunicação” (anexo 3 D) – os autores afirmam ser a literatura um *instrumento de comunicação e de interação social* (2005, p. 32), uma vez que se vincula a uma língua, não estando presa a ela;

“Literatura e sociedade” (anexo 3 D) – apresentam o conceito de que a literatura, como a arte de modo geral, recria ou transcreve a realidade, que motiva uma *suprarrealidade* ou *realidade ficcional*, ou ainda que a literatura assume o papel de denúncia social, a chamada *literatura engajada*;

“Literatura e imaginação” (anexo 3 E) – aqui os autores trazem a idéia de que a literatura não está presa à realidade, uma vez que *tanto o escritor quanto o leitor fazem uso da imaginação* (2005, p. 33), enfatizam o conceito de *abertura* da obra literária, ressaltando o papel ativo que o leitor pode desempenhar;

“Literatura e prazer” (anexo 3 E) – partindo da *função hedonística* da arte defendida pelos gregos, lembram que modernamente, a arte literária cumpre o papel de proporcionar prazer por meio dos sons, ritmos, jogo com as palavras, imagens e conduz o leitor a mundos imaginários;

“A literatura na escola” (anexo 3 E) – advertem que a literatura no Brasil é estudada mais comumente pelo perfil histórico, ressaltam que no livro aqui analisado, o estudo se dará de forma híbrida, uma vez que estabelecem uma relação entre os textos literários com outras formas de arte e com textos de épocas distintas;

“Estilos de época, estilo pessoal, tradição literária” (anexo 3 F) –

nesse tópico, ressaltam que as obras literárias são produzidas em determinadas épocas, o que pode acarretar que certos temas, certas formas sejam mais relevantes, daí o **estilo de época** ou **movimento literário**.

Os autores advertem para o fato de que cada escritor tem seu estilo próprio de escrever, ou seja, o *estilo pessoal*, que nem sempre um escritor escreve dentro dos padrões literários de sua época, lembram o caso de Sousândrade. Nesse trecho, incluem uma atividade de leitura em que apresentam um trecho do poema *O “adeus” de Tereza*, de Castro Alves e o poema *Tereza*, de Manuel Bandeira, com três questões acerca dos textos nas quais os autores estabelecem a diferença entre ambos por traços distintivos do estilo e pelo critério da linguagem.

No penúltimo parágrafo da página 35, lembram que a partir do capítulo 5 da unidade do livro, o aluno iniciará o estudo sistematizado da literatura em língua portuguesa, começando pelas origens da literatura em Portugal. Ressaltam os autores: “uma vez que a literatura brasileira surgiu somente alguns séculos depois” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 35).

Reproduzimos abaixo um quadro esquemático dos períodos da literatura portuguesa e seus marcos significativos apresentado pelos autores. Como se pode notar, o quadro reflete uma visão de literatura pautada na historiografia, baseado em datas e fatos históricos que marcaram a história de Portugal:

		ERA MEDIEVAL		ERA CLÁSSICA		
		PRIMEIRA ÉPOCA (TROVADORISMO)	SEGUNDA ÉPOCA	CLASSICISMO	BARROCO	ARCADISMO OU NEOCLASSICISMO
<b>MARCOS</b>		<b>1189 (?)</b> “Cantiga da Ribeirinha”, de Paio Soares de Taveirós	<b>1434</b> Criação do cargo de cronista-mor do reino	<b>1527</b> Volta de Sá de Miranda da Itália	<b>1580</b> Domínio espanhol de morte de Camões	<b>1756</b> Fundação da Arcádia Lusitana
	<b>PRINCIPAIS AUTORES</b>	D. Dinis Martim Codax João Garcia de Guilhade Pero da Ponte	Fernão Lopes Gil Vicente Garcia de Resende João Roiz de Castelo-Branco	Luís de Camões Sá de Miranda Bernardim Ribeiro Fernão Mendes Pinto Antônio Ferreira	Pe. Antônio Vieira Pe. Manuel Bernardes D. Francisco Manuel de Melo Antônio José da Silva Sóror Maria Alcoforado	Manuel Maria de Barbosa du Bocage Filinto Elísio Cruz e Silva Correia Garção Cândido Lusitano

	ROMANTISMO	REALISMO/ NATURALISMO	SIMBOLISMO	MODERNISMO
MARCOS	1825 Publicação de <i>Camões</i> , de Almeida Garret	1865 Questão Coimbrã	1900 Publicação de <i>Oaristos</i> , De Eugênio de Castro	1915 Revista <i>Orfeu</i> e Revista <i>Presença</i> (1927) Neorrealismo (1940)
PRINCIPAIS AUTORES	Almeida Garret Alexandre Herculano Antônio Feliciano de Castilho João de Deus Soares de Passos Camilo Castelo Branco Júlio Dinis	Antero de Quental Eça de Queiroz Guerra Junqueiro Cesário Verde Gomes Leal	Camilo Pessanha Eugênio de Castro Antônio Nobre	Fernando Pessoa Mário de Sá-Carneiro Almada-Negreiros José Régio Miguel Torga Ferreira de Castro Alves Rebel Fernando Namora Vergílio Ferreira Faure da Rosa Antônio Rebordão Navarro Agustina Bessa-Luís Mário Cesariny de Vasconcelos Alexandre O'Neill Jorge de Sena David Mourão-Ferreira Sophia de Mello Breyner Andresen Branquinho da Fonseca José Saramago Antônio Lobo Antunes

(CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 36)

O capítulo 3, *Produção textual*, intitulado *Introdução aos gêneros do discurso* (anexo 3 G), subdivide-se em dois tópicos: *O que é gênero textual?*; *Os gêneros literários*. O capítulo é aberto com a reprodução de uma notícia de jornal, traz sobreposta uma foto de uma embalagem de algum produto não identificado. Os autores começam a discussão, levantando questões acerca de “o que é texto”, fazem ver ao aluno, por intermédio de questionamentos sobre os vários textos do dia-a-dia, a existência de várias formas de texto os quais circulam na sociedade, contudo não apresentam argumentos para discutir o que vem a ser um texto. Seguem cinco trechos de textos de gêneros diferentes: “Livro – eu te lendo; Dicas para economizar água; Festa; Deve ser obrigatório o ensino da História Afro-Brasileira?; Éramos Seis: se o cinema é a sétima arte, quais são as outras?”. Para o estudo desses textos, apresentam cinco questões que estabelecem uma comparação entre cada um: semelhanças e diferenças.

Após a conclusão da atividade com os textos, vem a questão: *O que*

é *gênero textual?* (anexo 3 H). Lembram os autores que os gêneros textuais são escritos em uma *situação de produção* e que os gêneros surgem conforme a necessidade de interação verbal, estando os gêneros discursivos ligados a “esferas de circulação”, ou seja, na esfera jornalística, “por exemplo, são comuns gêneros como notícias, reportagens, editoriais, entrevistas e outros; na esfera de circulação científica são comuns gêneros como verbete de dicionário ou de enciclopédia, artigo ou ensaio científico, seminário, conferência” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 41).

Após isso exposto, abordam que entre os gêneros discursivos existem os que são próprios da *esfera artística e cultural* e são utilizados com a finalidade estética e artística: **os gêneros literários** (anexo 3 I e J). Apresentam a *concepção clássica* dos gêneros, fazendo referência a Aristóteles e a Platão. Limitam-se à exposição da concepção aristotélica de gênero: lírico, épico e dramático. Fazem a abordagem de cada gênero literário em separado, exemplificado o gênero lírico com a canção *O calibre*, de Herbert Viana; o épico com uma estrofe de *Os lusíadas*, de Camões; e o dramático com um fragmento de *Bodas de sangue*, de Frederico García Lorca. Em seguida, introduzem a concepção de *gêneros narrativos modernos*: novela, conto, crônica, roteiro de cinema, etc, advertindo para o fato de que tais gêneros têm origem na Idade Média, e que “são da família do gênero épico, pois, como este, se prestam a contar uma história ficcional” (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 43). Ressaltam, ainda, que esses gêneros têm em comum elementos básicos em sua estrutura, como enredo, personagens, espaço, tempo, ponto de vista. Finalizam esta parte do estudo (2005, p. 43), lembrando que: “Tanto os gêneros textuais produzidos nas situações cotidianas de comunicação quanto os gêneros literários serão estudados de forma mais aprofundada nos capítulos de literatura subsequentes”.

Vale ressaltar que na obra em questão, os capítulos voltados para o estudo da Produção de texto, apresentam um estudo mais detalhado sobre as formas literárias: o poema, o texto teatral, a crônica e o conto. Essas formas literárias são estudadas como sendo gêneros textuais, ou gêneros do discurso, o que compreendemos ser uma forma reducionista de estudo dos gêneros literários. Embora no capítulo 4 (anexo 3 L), que trata do gênero poema, sejam apresentadas noções de métrica, ritmo e rima e alguns recursos sonoros –

aliteração, assonância, paronomásia e paralelismo – que podem ser empregados no poema, o estudo desenvolvido acerca desse gênero aborda questões de literariedade de maneira sucinta. Enfatizam os autores que “o poema é, assim, um gênero textual que se constrói não apenas com idéias e sentimentos, mas também por meio do emprego do verso e seus recursos musicais – a sonoridade e o ritmo das palavras –, da função poética da linguagem e de palavras com sentido conotativo” (grifo nosso) (CEREJA & MAGALHÃES, 2005, P. 46).

O mesmo ocorre no capítulo 6 sobre o texto teatral. O estudo é introduzido com um fragmento do *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Aqui fazem uma pequena referência à “função do teatro” (anexo 3 M), sem, no entanto aprofundarem sobre o gênero dramático, nem acerca da tragédia, que é a origem de toda a tradição teatral. O gênero ora é apresentado como texto teatral ora como texto dramático, o que gera certa confusão teórica, uma vez que, quando nos referimos ao “texto dramático”, conotam-se questões acerca do gênero em si, ou seja, está no bojo toda a tradição clássica que remonta à tragédia grega. Enquanto que a expressão “texto teatral” conota tão somente um texto que fora escrito para ser encenado, com peculiaridades que são próprias do teatro enquanto ambiente propício para encenação com atores em cena, cenário, figurino, platéia etc.

No capítulo 31, que trata do gênero crônica, os autores lembram que o gênero é híbrido: oscila entre a literatura e o jornalismo. Enfatizam mais o caráter jornalístico da crônica, sem aprofundarem a abordagem da crônica enquanto gênero literário. Ressaltam seu caráter de registro de fatos cotidianos, fazem referência, mesmo de maneira abrangente, à origem da crônica no Brasil, a qual remota ao Romantismo, ao surgimento da imprensa, com o folhetim, quando as crônicas eram publicadas como um artigo de rodapé. Advertem que é um dos mais antigos gêneros jornalísticos. Listam nomes de escritores que foram também cronistas, sem fazerem referência aos cronistas da época das grandes navegações a quem lhes cabia registrar os fatos ocorridos durante as viagens.

2. *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio:

Nesta obra, os autores, ao começarem o livro, destinam dois capítulos à iniciação do aluno do ensino médio nos estudos da Literatura, são eles: capítulo 1 – “Literatura: a arte da palavra” (anexo 4 A); e capítulo 2 – “O texto literário” (anexo 4 E). Inicialmente, os autores apresentam um “Quadro geral do desenvolvimento das Literaturas Portuguesa e Brasileira”, começam por incutir, no aluno-leitor iniciante nos estudos de literatura, a idéia de que o estudo da Literatura está atrelado a fatos históricos. Além de deixar implícita a concepção de que a Literatura produzida em nosso país está atrelada ao que se produz em Portugal. A Literatura Brasileira é apresentada como decorrência do quadro evolutivo da História da Literatura Portuguesa, negando assim a autonomia da literatura produzida em nosso país.

Para que possamos observar mais precisamente essa questão, reproduzimos abaixo, de forma ilustrativa, o quadro apresentado pelos autores:

#### QUADRO GERAL DO DESENVOLVIMENTO DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA

LITERATURA PORTUGUESA								
Era Medieval			Era clássica			Era Romântica		
Trovadorismo	Humanismo	Renascimento	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo Naturalismo	Simbolismo	Modernismo
Séculos XII a XIV	Século XV	Século XVI	Séculos XVII/XVIII	Século XVIII	Século XIX	Século XIX	Século XIX	Século XX
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cancioneiros</li> <li>• Poesia trovadoresca (cantigas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cancioneiro Geral</i></li> <li>• Fernão Lopes</li> <li>• Gil Vicente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultismo</li> <li>• Conceptismo</li> <li>• Pe. Antônio Vieira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arcádia Lusitana</li> <li>• Nova Arcádia</li> <li>• Bocage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Almeida Garrett</li> <li>• Alexandre Herculano</li> <li>• Camilo Castelo Branco</li> <li>• Júlio Dinis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão Coimbrã</li> <li>• Antero de Quental</li> <li>• Eça de Queiroz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eugénio de Castro</li> <li>• António Nobre</li> <li>• Camilo Pessanha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revista <i>Orpheu</i></li> <li>• Fernando Pessoa</li> <li>• Revista <i>Presença</i></li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrimto</li> <li>• Literatura informativa</li> <li>• Literatura catequética</li> <li>• José de Anchieta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bahia</li> <li>• Gregório de Matos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minas Gerais</li> <li>• Cláudio Manuel da Costa</li> <li>• Tomás Antônio Gonzaga</li> <li>• Basílio da Gama</li> <li>• Santa Rita Durão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Independência</li> <li>• Gonçalves Dias</li> <li>• Álvares de Azevedo</li> <li>• Castro Alves</li> <li>• Joaquim Manuel de Macedo</li> <li>• José de Alencar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Machado de Assis</li> <li>• Aluísio de Azevedo</li> <li>• Raul Pompéia</li> <li>• Parnasianismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cruz e Sousa</li> <li>• Alphonsus de Guimaraens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semana de 22</li> <li>• Mário e Oswald de Andrade</li> <li>• Geração de 30</li> <li>• Geração de 45</li> <li>• Guimarães Rosa</li> <li>• Clarice Lispector</li> </ul>
		Século XVI	Séculos XVII/XVIII	Século XVIII	Século XIX	Século XIX	Século XIX	Século XX
		Quinhentismo	Barroco	Neoclassicismo	Romantismo	Realismo Naturalismo	Simbolismo	Modernismo
Era Colonial				Era Nacional				
LITERATURA BRASILEIRA								

(AMARAL et al, 2003, P. 12)

Como se pode observar, a própria disposição dos quadros conota a concepção de que a Literatura Brasileira é uma consequência da colonização portuguesa. A um leitor desavisado, fica a ideia de que a Literatura Brasileira apenas existe porque existe a Literatura Portuguesa.

Vejamos os capítulos citados:

- ✓ Capítulo 1 – “Literatura: a arte da palavra”. Os autores abrem esse capítulo com o texto *Pausa*, de Mário Quintana. Apresentam o texto completo, seguido de breve comentário e algumas questões de compreensão. Aqui introduzem os conceitos de “senso comum, bom senso e senso poético” (anexo 4 B). Buscam responder à questão “O que é literatura?” (anexo 4 C), discursam acerca da literatura enquanto arte, finalizando com destaque em negrito (AMARAL et al, 2003, p. 15): “**Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações**”. Em seguida, mostram a concepção da “História da literatura” (anexo 4 C), abordam o tema das “Escolas literárias”, distinguindo a concepção portuguesa da brasileira:

A história da literatura portuguesa divide-se em três grandes períodos:

- Era Medieval: do final do século XII ao século XV;
  - Era Clássica: do século XVI ao século XVIII;
  - Era Romântica: do século XIX até hoje.
- Já a literatura brasileira possui apenas os dois últimos, mais especificamente denominados:
- Era Colonial e
  - Era Nacional. (AMARAL et al, 2003, p. 15).

Os autores apresentam a dicotomia entre literatura e realidade, trazem o conceito de “literatura como imitação da realidade”, e mostram de maneira muito simplista os conceitos de ficção, prosa e verso (anexo 4 D). Em seguida, abordam questões sobre as “funções da literatura”, argumentando serem estas em três: *função evasiva* – a obra literária pode ser um instrumento de fuga da realidade. Segundo os autores, qualquer leitura que se faz como distração possui essa função; *arte pela arte* – esta função refere-se aos artistas em cujas formas de arte os temas passam para segundo plano, uma vez que só interessa a beleza formal de suas obras; e *literatura engajada* – oposta à arte pela arte, aqui se tem autores comprometidos com a defesa de idéias políticas, filosóficas ou religiosas. Dessa maneira, os autores deixam a impressão de que as obras com tons políticos não possuem qualidade literária.

- ✓ Capítulo 2 – “O texto literário” (anexo 4 E e F). Esse capítulo é introduzido com um poema de Carlos Drummond de Andrade, “Balada do amor através das idades”, seguido de questões igualmente de compreensão. Em seguida, há um subitem “Os níveis de leitura de um texto literário” (anexo 4 G), no qual os autores argumentam sobre o nível de compreensão e o de interpretação, mostram que no primeiro, “o leitor apreende o significado literal, ou aquilo que o texto diz”; no segundo, “o leitor busca aquilo que o texto quer dizer”, lembrando que nesse caso, o texto se revela plurissifnificativo.

Os autores de *Novas palavras* trazem algo de inovador em relação aos outros livros didáticos: certa preocupação com o leitor. No trecho “O texto e o leitor” (anexo 4 G), afirmam que “o leitor, por sua vez, não é um elemento passivo, nem apenas recebe ‘coisas feitas’”. A ele compete tornar vivos os significados que existem potencialmente na obra”. Voltam a atenção dada ao leitor quando do subitem “As expectativas do leitor”:

No momento da leitura, o leitor criativo põe em movimento todas as suas capacidades intelectuais e afetivas: inteligência, cultura, informações, domínio da língua, experiências de vida e, sobretudo, sensibilidade. O conjunto de suas experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias geram expectativas e previsões de toda ordem em relação ao texto. (AMARAL et al, 2003, p. 22).

Com base no texto de Drummond, que abre o capítulo, discutem a noção de prazer da leitura. Observamos que os autores fazem uma “explicação do texto”, uma vez que comentam o texto em sua sequência de construção da escrita, além de trazerem a noção de estranhamento, mesmo que sem conceituá-la, ressaltam algumas expressões presentes no texto. Segundo os autores, pode advir tanto das “previsões” quanto das surpresas provocadas pelos elementos imprevistos. Concluem (p. 22): “Isso acontece porque uma das informações que mais geram expectativas no momento da leitura diz respeito à classificação das obras literárias em gêneros [...]”.

Ao se referirem a Platão e a Aristóteles, apresentam os conceitos de “gêneros literários” (anexo 4 J), segundo a classificação clássica: épico, lírico e dramático. Ressaltam que “a tradição fixou uma classificação básica em três gêneros, que englobam inúmeras categorias menores comumente chamadas

subgêneros” (p 22). Os autores não mencionam quais são esses subgêneros a que fazem menção. Apresentam breves características sobre cada um dos gêneros, seguidas de um estudo de versificação e de figuras de linguagem. Transcrevem um parágrafo de Anatol Rosenfeld<sup>15</sup> que comenta a respeito da artificialidade da classificação dos gêneros literários, uma vez que se estabelece um esquema que nem sempre corresponde à realidade multiforme da literatura. Advertem que essa classificação não deve ser entendida como um sistema de normas a que deveriam se prender os autores para produzirem obras de quaisquer dos três gêneros, de forma pura. A esse respeito anota Rosenfeld (apud, AMARAL et al, 2003, p. 22): “A pureza em matéria de literatura não é necessariamente um valor positivo. Ademais, não existe pureza de gêneros em sentido absoluto”.

No capítulo 3, “O trovadorismo” (anexo 4 M), os autores abrem o capítulo com o texto *Cantiga*, de D. Afonso Sanches. Retomam a questão dos gêneros literários, porém com o intuito de melhor classificar as cantigas trovadorescas. Comentam que as cantigas podem ser classificadas em gêneros, sendo o gênero lírico as cantigas de amigo e de amor, e o gênero satírico, as de escárnio e de maldizer. Nos capítulos seguintes, não aparecem mais referência aos gêneros literários. Os estudos sobre literatura surgem muito mais com base em informações históricas e, por vezes, características estéticas ou formais próprias da produção literária dos autores considerados mais relevantes.

### 3. *Língua Portuguesa*, de Zuleika de Felice Murrie, Simone Gonçalves da Silva, Jeosafá Fernandes Gonçalves, e Harry Vieira Lopes:

Esta obra é, dentre as que pesquisamos a que mais se afasta dos paradigmas do ensino de literatura propostos pelos livros didáticos, ou seja, nela encontra-se uma proposta de ensino de literatura que não segue os moldes da historiografia literária, porém não a abandonam em definitivo. No volume aqui analisado, os autores trazem o *Manual do professor*, com orientações sobre como proceder com o trabalho em cada módulo. Ao término do *manual*, transcrevem a justificativa do “Projeto Escola e Cidadania para

---

<sup>15</sup> Os autores usaram a fonte: ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 13.

todos – PEC”, da Editora do Brasil, o qual está baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96).

Elegemos, primeiramente, o módulo “Literatura: estudo do termo” (anexo 5 A) por se tratar do módulo que traz um estudo introdutório de literatura. Os autores abrem esse módulo com o poema “Homem comum”, de Ferreira Gullar, sem, contudo, apresentarem algum exercício sobre o poema. Assim, sua leitura pode ser feita sem direcionamentos, pode ser uma leitura livre, cabendo ao professor dar-lhe os direcionamentos que desejar.

No trecho intitulado “Literatura já era...” (anexo 5 B), os autores tecem comentários acerca da literatura, procuram mostrar que “a idéia de que literatura restringe-se à leitura de livros é parcial” (2004, p. 283), uma vez que a correlacionam com outras formas de arte. Para essa discussão, transcrevem um trecho da canção “Comida”, de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto. Em seguida, vem o trecho “Literatura é arte...” (anexo 5 C), onde discutem, brevemente, noções de estética ligadas ao belo e noções de cultura, levantando questões acerca do que é arte e suas várias formas de expressão.

Uma questão interessante que encontramos nessa obra é o trecho “O que é arte?” (anexo 5 D), no qual os autores apresentam de maneira bastante minuciosa as ideias do antropólogo e sociólogo francês Pierre Bourdieu, com base em seu livro *As regras da arte*. Ocupam para isso catorze páginas do livro, permeadas com trechos de textos de Zé Ramalho, Mário Quintana, Fernando Pessoa, Pe. Antônio Vieira e Luís de Camões.

Os autores transpõem algumas das perguntas de Bourdieu e comentam-nas de forma bastante detalhada para a compreensão do aluno do ensino médio. Ao longo dessa exposição, intercalam com um momento de maior reflexão sobre o que vem sendo discutido: “Refletindo sobre o texto literário”, no qual transcrevem três poemas, omitem proposadamente os nomes dos seus respectivos autores e pedem para que se leiam os poemas e indiquem os motivos pelos quais, segundo a opinião dos próprios alunos, pertencem ou não à literatura. Para melhor entendimento por parte do aluno, intercalam com informações sobre Walter Benjamin e trechos de Alfredo Bosi e Domício Proença Filho. Segue-se o trecho “Algumas conclusões de Bourdieu...”.

Finalizam o módulo com o trecho “Construindo perspectivas de

análise” (anexo 5 E, F e G), que se subdivide em: 1. “A pesquisa sobre literatura” – discutem o papel da literatura e suas representações sociais e o caráter de ser ela um fenômeno cultural; 2. “A leitura do texto literário não acontece de forma mecânica, nem para todos da mesma maneira” – o enfoque recai sobre o leitor quando os autores argumentam que “o leitor necessita reconstruir essas leituras, para que possa entrar no texto com conhecimentos que o auxiliem a compreender as opções artísticas de época [...]” (p. 300); 3. “Será que o texto literário transita em um processo de retração e limita-se, cada vez mais, a um determinado público leitor?” – nesse item, fazem referência às várias “formas” de literatura, destacando um trecho transcrito do filósofo Jean-Paul Sartre, do livro *O que é literatura?*.

Terminam por sugerir uma atividade de leitura intitulada “Circulador de palavras”, que consiste em o aluno assistir a uma adaptação para o cinema de uma obra literária, depois ler o livro correspondente e comparar se a sensação de ler e assistir são as mesmas. Para essa atividade, sugerem alguns títulos: *Quincas Borba*; *Vidas secas*; *São Bernardo*; *O cortiço*; *Morte e vida Severina*. Ou para a televisão: *Auto da compadecida*; *Grande sertão: veredas*; *Riacho doce*. Em seguida, apresentam três sugestões de trabalho, como adaptação de um texto literário para uma encenação teatral ou gravação de um vídeo; convidar algum escritor para debate, em sala de aula, sobre produção de textos literários; organizar um grupo de pessoas interessadas em divulgar o texto literário, coletar livros e oferecê-los como empréstimo.

Outro fator interessante a ser observado nessa obra em análise, é que, ao fim de cada módulo, os autores apresentam uma sugestão de leitura, um filme a ser assistido e a bibliografia utilizada no módulo.

A obra de Zuleika de Felice Murrie et al, ao longo dos módulos que se seguem, apresenta uma proposta de trabalho com o texto literário de maneira bastante inovadora, partindo do estudo dos gêneros literários. Esses módulos são intitulados: “A poesia nossa de cada dia”; “Os tempos sempre foram de crônicas”; “Romance: sempre perto de você”; “Quem conta um conto aumenta um ponto”; “Enveredando-se pela trama da novela”; “Quebre a perna! O teatro em cena”.

Existem, ainda, outros módulos que se encontram no final do livro onde se apresenta um estudo acerca de alguns gêneros textuais. Entre os

gêneros que são estudados, merece destaque o módulo intitulado *Pombo-correio, voa depressa...*, nesse módulo é apresentado o gênero carta com algumas variações desse gênero, e, ainda, fazem referência da carta na literatura. No módulo *Kit de sobrevivência na escola*, trazem orientações de leitura para o texto literário, com atividades técnicas de leitura: marcação de leitura; apontamento de leitura; fichamento de leitura. Com quadros sinópticos para cada uma das atividades acima.

Pudemos observar em *Língua Portuguesa*, de Zuleika de Felice Murrie, Simone Gonçalves da Silva, Jeosafá Fernandes Gonçalves, e Harry Vieira Lopes, que o estudo de literatura é feito de maneira bastante distanciada do paradigma convencional. Os autores abordam o estudo de literatura, enfatizando a leitura do texto literário, sem colocar em privilegiar informações historiográficas, no entanto, estas informações surgem quando se faz preciso.

#### 4. *Português*, de João Domingues Maia:

Esta obra está dividida em unidades que se subdividem em: *texto; margens do texto; horizontes do texto; intertextualidade; exame dos textos; literatura; produção de textos; gramática*. As questões relativas à literatura são abordadas a partir da unidade 8, intitulada “Conceito de literatura” (anexo 6 A). Maia inicia a unidade, trazendo *A hora da verdade*, de Fernando Paixão, seguido de questões acerca do texto, nas quais enfoca a função da linguagem. Em seguida, apresenta o conceito de intertextualidade (anexo 6 B) – que se repete ao longo dos capítulos do livro – e a canção *Ciúme*, de Roger Moreira<sup>16</sup>, além de um depoimento de Pedro Bandeira acerca do ciúme. Segue o trecho “A essência da literatura” (anexo 6 C), no qual Maia afirma: “A palavra literatura designa textos que buscam expressar o belo e o humano através da **palavra**. Embora possamos usá-la com significados mais amplos, devemos distinguir seu emprego genérico de seu sentido artístico, criativo subjetivo”.

O autor traz, ainda, um trecho de Anthony Burgess<sup>17</sup> que fala de duas maneiras de usar palavras: uma artística outra não artística, referindo-se ao uso conotativo e denotativo das palavras.

<sup>16</sup> A canção pertence ao trabalho do grupo Ultraje a Rigor, *Nós vamos invadir sua praia*, WEA, 1985.

<sup>17</sup> A fonte usada por Maia foi BURGESS, Anthony. *A literatura inglesa*. 2.ed. São Paulo, Ática, 1999. p.13-4. (Coleção Básica Universitária).

Mais a diante, Maia nos mostra, de forma resumida, o conceito de “funções da literatura”:

- instrumento de conhecimento do mundo (do passado, do presente, da mentalidade de uma época, de outras civilizações);
- instrumento de conhecimento do homem (do autor, quando se trata de autobiografia; de si mesmo, se considerada como um espelho no qual nos reconhecemos; e do outro, se vista como um espelho da humanidade);
- instrumento de formação e desenvolvimento intelectual, moral, ideológico e estético. (MAIA, 2003, p. 75).

Ao finalizar esse trecho, o autor assegura: “A literatura é energia que produz modificações nas mentalidades, contribuindo para a transformação coletiva e individual” (p. 75).

Após esse comentário, Maia apresenta o conceito de ficção (anexo 6 D), trazendo para exemplificação um trecho do romance *Grandes esperanças*, de Charles Dickens, em quadrinho. O capítulo é encerrado propondo uma atividade sobre o assunto estudado (anexo 6 E).

O trecho que aborda o estudo acerca dos “Gêneros literários” é apresentado na unidade 9 (anexo 6 F e G). O autor abre a unidade com o texto *Sebo*, de Telma Andrade, um trecho do conto *Corações solitários*, de Rubem Fonseca e traz uma questão de vestibular que explora uma crônica de Rachel de Queiroz. É a partir desse ponto que começa o estudo sobre gêneros literários. Maia (2003) fala a respeito da *regra clássica de separação dos gêneros*, mostra a classificação dos gêneros literários, segundo a perspectiva platônica e aristotélica, e ressalta:

A classificação dos gêneros em **épico**, **lírico** e **dramático** tem a sua origem em Platão e Aristóteles. Atualmente, costuma-se subdividir esses três gêneros em espécies ou formas:

Formas da lírica: soneto, ode, balada, e outras formas versificadas.

Formas da épica: romance, novela, conto.

Formas dramáticas: tragédia, comédia, tragicomédia, farsa.

Contudo, a maioria das obras literárias contém os três gêneros, devendo ser classificada pela predominância das características líricas, épicas ou dramáticas em cada uma delas. (MAIA, 2003, p. 82).

Depois de mostrar a conceituação de cada gênero em separado,

Maia evidencia em um quadro demonstrativo algumas características importantes de cada um dos gêneros literários:

	LÍRICO	ÉPICO	DRAMÁTICO
Função da linguagem predominante	Emotiva	Referencial	Conativa
Modo de Enunciação	Enunciação do emissor	Enunciação de emissor e/ou personagens	Enunciação das personagens por meio dos atores
Perspectiva temporal	O presente do artista	O passado presentificado	Ações no presente
Temas verbais e pessoas	Presente – 1ª pessoa	Passado – 3ª pessoa	Presente e futuro – 1ª e 2ª pessoas
Conteúdo	Expressão de sentimentos pessoais	Relato de ações heróicas	Representação de ações nas quais se chocam forças oponentes
Formas principais	Soneto, ode, balada, elegia, canção, prosa lírica	Epopéia e diferentes tipos de romances	Diferentes tipos de peças de teatro, monólogos dramáticos

(MAIA, 2003, p. 83)

O autor, ao finalizar esse item, ressalta que as categorias por ele apresentadas não são suficientes para abranger as formas literárias, lembrando que “Podemos falar ainda em gênero **didático** (moral, político, filosófico), **oratório** (sermão, discurso), **crítico** (ensaio histórico, literário, filosófico) etc” (idem, p. 83).

Isto feito, o autor destina as três unidades seguintes ao estudo detalhado de cada um dos gêneros literários, todavia muda o tratamento para “texto poético”, “texto narrativo” e “texto teatral”. Vejamos cada uma em separado:

- Unidade 10: *O texto poético*: inicia com o poema *Passarinho*, de Mário Quintana, com questões e comentário acerca do poema. No sub-tópico “Literatura”, *O texto poético*, o autor aborda questões relativas às especificações do texto poético, mais precisamente a poesia. Aqui, ele conceitua (2003, p. 90): “Poesia é a qualidade particular de tudo o que toca o espírito, provocando emoção e prazer estético”. Surgem, ainda, noções de versificação – sílaba, ritmo, rima e estrofe (anexo 6 I). Maia traz uma visão, embora simplificada, do que vem a ser o poema concreto, transcrevendo o poema de Haroldo de Campos, *nasce morre*, com comentário sobre suas características.
- Unidade 11: *O texto narrativo*: a unidade é iniciada com o texto *Primeiro amor*, de Fernando Sabino, seguido de questões e comentário sobre o texto.

No sub-tópico “Literatura”, *O texto narrativo*, Maia fala acerca da estrutura narrativa e dos três momentos de transformação, que ocorrem ao longo do enredo: complicação, clímax e desenlace. Imediatamente, fala a respeito dos elementos constitutivos da estrutura da narrativa: foco narrativo; personagens (funções, caracterização, evolução e apresentação das personagens); um pequeno trecho no qual diferencia narração e ficção; as espécies narrativas (conto; crônica; novela; e romance) (anexo 6 J); dedica um pequeno trecho sobre a epopéia, que ele denomina *Epopéia: a poesia narrativa*.

- Unidade 12: *O texto teatral*: Maia traz o texto *Greve*, trecho da obra de Gianfrancesco Guarnieri, *Eles não usam black-tie*, com questões e comentário sobre o trecho apresentado. No sub-tópico “Literatura”, *O texto teatral*, defende a idéia de que o texto é apenas um dos elementos do teatro, somando-se a ele, atores, cenário, decoração, figurino, iluminação e público. Depois, apresenta os componentes do texto do teatro: didascália; a fala das personagens (réplicas, quiproquó, aparte e monólogo); a dupla enunciação; a ação dramática; apresenta explanação acerca de personagens, tempo e lugar. Finaliza, tecendo explicação sobre o espaço teatral.

Reproduzimos abaixo o quadro que, segundo o autor, representa os três grandes gêneros teatrais:

	GÊNERO		
	TRAGÉDIA	COMÉDIA	DRAMA
Época de ação	Antiguidade grega ou latina, época bíblica.	Contemporânea à do autor da peça.	O <i>drama romântico</i> situava a ação entre o século XV e o século XVIII. O drama moderno prefere a contemporaneidade. Conativa
Personagens	Heróis da Antiguidade, reis, príncipes, personagens bíblicas.	Burgueses, nobres e personagens estereotipadas (tipos).	Reis, nobres, personagens históricas, burgueses e gente do povo.
Local da ação	Um palácio.	Uma habitação burguesa, uma praça, um local de trabalho etc.	Bastante variado do <i>drama romântico</i> : mansões, castelos, jardins, praças etc. Igualmente no drama moderno: uma habitação, um trem, uma prisão etc.
Intriga	Simples, subordinada à fatalidade.	Conflito marido/mulher, amante/concubina, ou centrada numa característica ou num aspecto social.	Bastante variado do <i>drama romântico</i> . Modernamente, o drama procura retratar os conflitos do homem comum com a realidade cotidiana.
Desfecho	Trágico: morte, suicídio, execução.	Feliz: casamento, solução de um conflito.	Geralmente trágico.
Tom da peça	Trágico.	Divertido, cômico.	Mistura do trágico com o cômico.
Efeitos sobre o espectador	Medo, piedade, admiração, a fim de purificá-lo de suas paixões (catarse).	Riso, prazer, diversão na observação do ridículo.	Angústia, ódio, temor, admiração.

(MAIA, 2003, p. 110)

A unidade 13, *Estilos e periodização literária*, é iniciada com a crônica *A marquesa saiu às cinco horas*, de Paulo Mendes Campos, seguida de questões referentes ao texto. No trecho dedicado à literatura, *Periodização literária* surge um trecho em que o autor traz a “noção de estilo”, faz referência à antiguidade grega, contrapondo-a com os sentidos atribuídos atualmente ao vocábulo estilo. Mostra a diferença entre “estilo individual” e “estilo de época”. Com o trecho que trata da “divisão dos estilos de época”, e traz um quadro em que mostra os principais estilos de época na literatura ocidental, conforme se pode constatar abaixo:

<b>ESTILOS DE ÉPOCA NA LITERATURA</b>	
<b>ANTIGUIDADE CLASSICA</b>	
Autores greco-latinos: mitologia, paganismo.	
	<b>TROADORISMO/HUMANISMO</b>
	Séculos XII a XV: Idade Média, teocentrismo.
<b>RENASCIMENTO (CLASSICISMO)</b>	
Século XVI: Retorno aos preceitos clássicos, antropocentrismo.	
	<b>BARROCO</b>
	Século XVII: Homem em conflito.
<b>ARCADISMO (NEOCLASSICISMO)</b>	
Século XVIII: Homem em equilíbrio.	
	<b>ROMANTISMO</b>
	Primeira metade do século XIX: Liberdade, sentimentalismo.
<b>REALISMO/NATURALISMO/PARNASIANISMO</b>	
Segunda metade do século XIX: Cientificismo, domínio da razão.	
	<b>SIMBOLISMO</b>
	Final do século XIX. Início do século XX: Psicologismo.
<b>MODERNISMO</b>	
Século XX: Dadaísmo, Surrealismo, Concretismo, Cubismo, Futurismo, Purismo, pluridimensionalidade, liberdade de criação.	
<b>PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA</b>	
Segunda metade do século XX: Atomização da palavra, discurso descontínuo, denúncia do capitalismo desumano e das tiranias, existencialismo, realismo fantástico, psicanálise, mescla de gêneros e estilos.	

(MAIA, 2003, p. 120)

Nas unidades que se seguem nas quais o autor aborda o estudo acerca da literatura, a qual é enfocada sob a égide historicista propriamente dita, mais uma vez constatamos que o texto literário pouco aparece e, quando surge, está fragmentado. Essas unidades trazem muitas informações sobre contexto histórico, arrolam características da escola literária em estudo, bem como seus principais autores.

5. *Gramática, literatura & produção de textos para o ensino médio*, de Ernani Terra & José de Nicola:

Esta obra é dividida em três partes: *Produção de textos*; *Gramática*; e, *Literatura*. A terceira parte do livro, *Literatura*, no capítulo 1, “A arte literária”, é iniciada com duas gravuras: *Esboço para A Negra*<sup>18</sup> e *A Negra*<sup>19</sup>, ambas de Tarsila do Amaral, e um fragmento do poema *Pai João*, de Jorge de Lima, com exercício que enfoca mais o caráter da intertextualidade entre o texto e as imagens apresentadas. Em seguida, Ernani e Nicola apresentam um estudo sobre literatura – “A arte literária” – o qual traz fragmentos dos críticos José Veríssimo, Jonathan Culler e do poeta norte-americano Ezra Pound. Os autores finalizam esse trecho, sintetizando o que fora exposto:

Dessa forma, apenas como ponto de partida do nosso trabalho com literatura, podemos estabelecer que:

- a literatura é uma manifestação artística;
- a linguagem é o material da literatura, isto é, o artista literário trabalha predominantemente com a palavra;
- em toda obra literária percebe-se uma ideologia, uma postura do artista diante da realidade e das aspirações humanas. (ERNANAI & NICOLA, 2002, p. 234).

Após essa introdução ao estudo de literatura, os autores iniciam o estudo sobre os gêneros literários (2002, p. 235), propriamente ditos. Começam por afirmar que a literatura, quanto à forma, pode se manifestar de duas maneiras: em prosa e em verso. Que os gêneros literários são uma maneira de se enquadrar a literatura quanto ao conteúdo e à estrutura. Reportam-se à divisão clássica feita por Aristóteles: lírico, dramático e épico, ressaltando que este último inclui as formas narrativas em verso. Optam por apresentarem quatro gêneros, acrescenta às três formas aristotélicas, o gênero narrativo, que compreende as narrativas em prosa. As apresentações são iniciadas com breves explanações sobre cada um dos gêneros.

Assim, apresentam os gêneros literários com suas respectivas divisões em subgêneros, que sintetizaremos a seguir:

- Gênero lírico: ode e hino; elegia; idílio e écloga; epitalâmico; sátira; soneto;
- Gênero dramático: tragédia; comédia; tragicomédia; farsa;
- Gênero narrativo: romance; novela; conto; fábula; crônica;

<sup>18</sup> *Esboço para A negra*. (1923), Tarsila do Amaral. Lápis e aquarela sobre papel, 24 x 18 cm (Coleção de Mário de Andrade – IEB USO. São Paulo, SP).

<sup>19</sup> *A Negra* (1923), Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela, 100 x 80 cm (MAC, USO. São Paulo, SP).

- Gênero épico: aqui, os autores fazem menção à epopéia e apresentam sua divisão: proposição ou exórdio; invocação; dedicatória; narração; epílogo. (ERNANAI & NICOLA, 2002, p. 235-6).

Concluem o capítulo, lembrando que não há gêneros puros, ou seja, é comum encontrarem-se gêneros que se misturam. Acrescentam (2002, p. 238): “são vários os casos de passagens líricas em poemas épicos; alguns romances modernos apresentam capítulos que são verdadeiros contos, outros incorporam a poesia à narrativa. Da mesma forma, temos vários exemplos de poemas narrativos”. Transcrevem um trecho do crítico Afrânio Coutinho<sup>20</sup> para fundamentar a tese de que o narrativo constitui mais um gênero literário.

O segundo capítulo desta obra, “A linguagem literária”, é iniciado com dois textos: *Canção amiga*, de Drummond e *Canção Mínima*, de Cecília Meireles, seguidos de um breve exercício. Segue um trecho “A linguagem poética” em que os autores discutem o que seja conotação e denotação; as figuras de linguagem, subdivididas em figuras de sintaxe; figuras de pensamento; e figuras de palavras. Finalizam o capítulo com fragmentos do texto *Retórica e poesia*, de Jonathan Culler<sup>21</sup> cujo tema central trata de uma abordagem sobre a divisão aristotélica entre retórica e poesia, a teoria literária e a metáfora.

O capítulo 3, “Periodização das literaturas portuguesas e brasileiras”, é iniciado com a transcrição de um fragmento do prefácio aos *Suspiros poéticos e saudades*, de Gonçalves de Magalhães e um fragmento de *Nova poética*, de Manuel Bandeira, com questões sobre ambos os trechos apresentados. Logo após, estabelecem uma rápida diferença entre arte literária e história da literatura, citando os críticos José Veríssimo, René Wellek e Antônio Soares Amora, além dos críticos portugueses António José Saraiva e Oscar Lopes, e o poeta Manuel Bandeira.

Em seguida, temos um capítulo com a exposição da periodização literária portuguesa, subdividindo-a em: Era medieval; Era clássica e Era romântica ou moderna; e a periodização literária brasileira, subdividida em: Era colonial (de 1500 a 1808); Período de transição (de 1808 a 1836) e Era

<sup>20</sup> A fonte buscada por Ernani e Nicola foi: COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 31.

<sup>21</sup> CULLER, Jonathan. *Teoria literária – uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999. p. 72-4.

nacional (de 1836 até nossos dias). Seguem os painéis histórico-literário português e o brasileiro, que reproduzimos abaixo:

### Painel histórico-literário português

	Estilos de época	Produção literária	Panorama português	Panorama mundial	
Era Medieval	<b>Trovadorismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantiga de amor, de amigo, de escárnio, de maldizer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação do Estado Português</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feudalismo</li> <li>• Teocentrismo</li> <li>• Primeiras universidades</li> </ul>	1189(?)
	<b>Humanismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historiografia de Fernão Lopes</li> <li>• Teatro de Gil Vicente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução de Avis</li> <li>• Grandes navegações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crise do Feudalismo</li> <li>• Comércio</li> <li>• Antropocentrismo</li> </ul>	1434
Era Clássica	<b>Quinhentismo ou Classicismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sá de Miranda</li> <li>• Camões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Império português no Oriente</li> <li>• Comércio de especiarias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renascimento</li> <li>• Capitalismo mercantil</li> <li>• Reforma protestante</li> </ul>	1527
	<b>Seiscentismo Ou Barroco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura dos padres</li> <li>• Pe. Antônio Vieira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio espanhol</li> <li>• Jesuitismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mercantilismo</li> <li>• Contra-Reforma</li> </ul>	1580
	<b>Setecentismo Ou Arcadismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura neoclássica</li> <li>• Arcádias</li> <li>• Bocage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despotismo esclarecido</li> <li>• Governo de Pombal</li> <li>• Expulsão dos Jesuítas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iluminismo</li> <li>• Revolução Industrial</li> <li>• Revolução Francesa</li> </ul>	1756
Era Romântica	<b>Romantismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Almeida Garret</li> <li>• Alexandre Herculano</li> <li>• Camilo Castelo Branco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução do Porto</li> <li>• Independência do Brasil</li> <li>• Guerra civil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberalismo burguês</li> <li>• Guerras napoleônicas</li> </ul>	1825
	<b>Realismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questão Coimbrã</li> <li>• Antero de Quental</li> <li>• Eça de Queiroz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimentalismo anticlerical</li> <li>• Decadência da monarquia</li> <li>• Primeiras greves organizadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialismo</li> <li>• Positivismo</li> <li>• Evolucionismo</li> <li>• 2ª Revolução Industrial</li> </ul>	1865
	<b>Simbolismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decadentismo</li> <li>• Eugênio de Castro</li> <li>• Antônio Nobre</li> <li>• Camilo Pessanha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução do pensamento republicano</li> <li>• A República</li> <li>• Crise econômica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-Guerra</li> <li>• Freud e a psicanálise</li> <li>• Vanguardas artísticas</li> </ul>	1890
	<b>Modernismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revista <i>Orfeu</i></li> <li>• Fernando Pessoa</li> <li>• Mário de Sá-Carneiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado novo</li> <li>• Ditadura salazarista</li> <li>• Revolução de 25 de abril</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª Guerra Mundial</li> <li>• Revolução Russa</li> <li>• Nazi-facismo</li> <li>• 2ª Guerra Mundial</li> <li>• Guerra Fria</li> </ul>	1915  nossos dias

(ERNANI & NICOLA, 2002, p. 248)

### Painel histórico-literário brasileiro

	Estilos de época	Panorama mundial	Panorama brasileiro	
Era Colonial	<b>Quinhentismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes navegações</li> <li>• Companhia de Jesus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura informativa</li> <li>• Literatura dos jesuítas</li> </ul>	1500
	<b>Seiscentismo Ou Barroco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contra-Reforma</li> <li>• Portugal sob domínio espanhol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Invasões holandesas</li> <li>• Grupo Baiano</li> </ul>	1601
	<b>Setecentismo Ou Arcadismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iluminismo</li> <li>• Revolução Industrial</li> <li>• Revolução Francesa</li> <li>• Independência dos EUA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo da mineração</li> <li>• Inconfidência Mineira</li> <li>• Grupo Mineiro</li> </ul>	1768
	<b>Período de transição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guerras napoleônicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corte portuguesa no Rio de Janeiro</li> <li>• Independência</li> <li>• Regências</li> </ul>	1808
Era Nacional	<b>Romantismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burguesia no poder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2º Império</li> <li>• Guerra do Paraguai</li> <li>• Lutas abolicionistas</li> <li>• Literatura nacional</li> </ul>	1836
	<b>Realismo/ Naturalismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialismo</li> <li>• Evolucionismo</li> <li>• Positivismo</li> <li>• Lutas antiburguesas</li> <li>• 2ª Revolução Industrial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abolição</li> <li>• República</li> <li>• Romance realista</li> <li>• Romance naturalista</li> <li>• Poesia parnasiana</li> </ul>	1881
	<b>Simbolismo/ Pré-Modernismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-Guerra</li> <li>• 1ª Guerra Mundial</li> <li>• Freud e a psicanálise</li> <li>• Revolução Russa</li> <li>• Vanguardas artísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Governo de Floriano</li> <li>• Revolta da Armada</li> <li>• Revolta de Canudos</li> </ul>	1893
	<b>Modernismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nazismo</li> <li>• Fascismo</li> <li>• 2ª Guerra Mundial</li> <li>• Guerra Fria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ditadura de Vargas</li> <li>• Semana de Arte Moderna</li> <li>• As gerações modernistas</li> </ul>	1922
				<b>nossos dias</b>

(ERNANI & NICOLA, 2002, p. 250)

Evidencia-se, pois, o ponto de vista historiográfico, reforçando a hipótese de que a literatura brasileira está intrinsecamente ligada à literatura produzida em Portugal. Fazem uma ressalva em relação às datas da periodização (ERNANI & NICOLA, 2002, p. 250): “As datas que indicam o início e o fim de cada época têm de ser entendidas apenas como marcos. Toda época apresenta um período de ascensão, um ponto máximo e um período de decadência (que coincide como o período de ascensão da próxima época)”.

Nos capítulos que seguem, o estudo de literatura adota uma

abordagem historiográfica da literatura, ao enfatizar as escolas literárias, os momentos históricos correspondentes a cada período em estudo, incluindo, ainda, dados sobre a vida dos autores, ilustrado com fotos. O texto literário surge em fragmentos, seguidos de pequenos exercícios sobre esses mesmos textos. Sem fazerem nenhuma referência ao texto enquanto objeto estético da palavra escrita, nem tampouco, despertar no leitor o prazer da leitura de um texto literário, seja ele um poema, romance, conto ou quaisquer outras formas de manifestação literária.

## 2.4 Considerações acerca dos livros didáticos analisados

Após a leitura crítica dos cinco livros didáticos aqui analisados, pudemos observar de que maneira o estudo dos gêneros e do texto literários são oferecidos ao aluno, o que veio a corroborar nossas premissas iniciais de que essa abordagem firma-se, na maioria dos casos, no modelo historicista, apresentado ao aluno/leitor fragmentos de textos literários, centrando o foco do estudo muito mais nas informações extra-textuais, relegando ao texto literário o modesto segundo lugar na abordagem. Neste sentido, optamos por ressaltar alguns dos aspectos relevantes por nós observados no que se refere às formas de apresentação desses estudos em cada um dos livros.

Em *Português: linguagens*, de William R. Cereja e Theresa M. Cochar, há uma clara intenção dos autores de estabelecerem um diálogo entre a literatura, outras formas de arte e meios de comunicação. Consideramos válida a proposta, porém, parece-nos que, ao se estabelecer a analogia entre o texto literário – com todas as suas nuances estéticas, formais, estruturais e ideológicas – com um texto cuja “utilidade” primordial é convencer o consumidor a adquirir um determinado produto, induzem o leitor jovem a pensar que o texto literário só é literatura por apenas trabalhar com os recursos estilísticos da palavra escrita. Os autores esquecem as manifestações da tradição oral bem como vários outros meios de veiculação do texto literário.

Sobre essa questão, indaga Lajolo (2001, p. 16): “será que são literatura os poemas adormecidos em gavetas, pastas, fitas, disquetes, CDs, cadernos e arquivos pelo mundo afora [...]”. E chama a atenção:

[...] a incrível sucessão e simultaneidade de técnicas de comunicação e de reprodução prometeram que encontraríamos textos e literatura nos mais inesperados suportes: fitas, discos, CDs e CD-ROMs, vídeos, DVDs... Tudo isso trouxe – e desconfio que vai trazer cada vez mais – para dentro de nossa casa textos que, até ontem, aguardavam castamente, em volumes, que procurássemos sua companhia. (LAJOLO, 2001, p. 114).

É bem verdade, estamos conscientes de que, contemporaneamente, a literatura enquanto produto de massa tornou-se também objeto de consumo, o que já vem ocorrendo, de certa maneira, desde o Romantismo com o advento do romance de folhetim e mais, contemporaneamente, com o advento da internet com todos os seus recursos, disponibilizados pelo mundo virtual assim denominado, como *blogs*, *Orkut*, *twitter* dentre outros, ou seja, a literatura, mais precisamente o texto literário, ganhou novas formas de ser veiculado, podendo, dessa maneira, abranger um número muito maior de leitores, que estejam conectados com as novas mídias. Quando não, as editoras buscam sempre atingir o público com publicações de baixo custo, comercializadas em bancas de revistas.

Em *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, o estudo se restringe ao universo do texto literário, sua abordagem segue o paradigma da historiografia literária. Mesmo havendo certa preocupação com o leitor, as questões propostas nos exercícios coíbem a fala do aluno, por se tratarem de questões direcionadas e, de certa forma, muito elementares. E, ainda, como mencionamos acima, no segundo capítulo, o estudo das figuras de linguagem não estabelece uma inter-relação efetiva destas com o texto literário, o qual surge em pequenos fragmentos somente em nível de exemplificação. O estudo dos gêneros literários fica restrito apenas à classificação aristotélica, não avançando para uma abordagem mais atual a respeito do assunto. Neste capítulo, as atividades propostas restringem-se apenas ao gênero lírico – o texto *Eu*, de Arnaldo Antunes – e ao gênero dramático – com um texto de gênero híbrido, *Preto e branco*, de Luis Fernando Veríssimo, uma crônica escrita em forma de texto dramático.

A terceira obra, *Língua portuguesa*, de Zuleika de Felice Murrie, Simone Gonçalves da Silva, Jeosafá Fernandes Gonçalves, e Harry Vieira Lopes, é, como nos referimos, a que mais se distancia da historiografia literária. Entretanto, no módulo aqui observado, pouco o texto literário aparece. O módulo peca por apresentar um estudo muito mais teórico que um estudo do texto literário em si. Porém, merece destaque o fato de seus autores abandonarem a perspectiva da historiografia literária e apresentarem um estudo de alguns gêneros literários, tais como: o poema, a crônica, o romance, o conto, a novela e o texto de teatro, em módulos separados. Nesses módulos,

segue-se a mesma linha de abordagem dos módulos anteriores: o estudo torna-se eminentemente teórico e o texto literário é usado como exemplificação do que é exposto.

Em relação à quarta obra, *Português*, de João Domingues Maia, apesar de iniciar o estudo a partir de um texto narrativo e uma canção de uma banda de rock nacional, ainda traz o ranço da historiografia literária, não demonstrando avanço em relação ao estudo do texto literário. Em relação ao estudo dos gêneros literários, Maia limita-se à divisão aristotélica, esquecendo as teorizações mais recentes. Não menciona a questão do romance, nem outras formas mais modernas de literatura. O quadro apresentado pelo autor, trata o gênero literário e, conseqüentemente, o texto literário, como algo estanque, fechado em si mesmo. Parece ignorar o caráter mutável e híbrido que os gêneros podem assumir. Além do que inserir o texto literário ou mesmo os gêneros literários em um molde limitado, não nos parece ser um bom caminho para se investigar tais assuntos.

Por fim, na quinta e última obra, *Gramática, literatura & produção de textos para o ensino médio*, Ernani Terra & José de Nicola apesar de fundamentarem o estudo sobre os gêneros literários na divisão aristotélica, apresentam um diferencial: incluem o gênero narrativo. Mesmo assim ainda seguem o paradigma da historiografia literária, deixando o texto literário em segundo plano. Ou seja, em todo o capítulo há um fragmento de um poema de Jorge de Lima; apenas quando destacam a forma do soneto, transcrevem integralmente o *Soneto de fidelidade*, de Vinícius de Moraes. Embora façam referência a críticos de literatura, como José Veríssimo, Jonathan Culler, Afrânio Coutinho e o poeta Ezra Pound, não há preocupação com o texto literário em si. Fica ao aluno apenas as teorizações acerca do assunto explorado.

Pudemos constatar, nas cinco obras aqui analisadas, que o texto literário, que deveria ser o alvo maior das aulas de literatura – em particular os gêneros literários – apesar de estar em livros didáticos de literatura, aparece em segundo plano e, na maioria das vezes, está mutilado, incompleto, fragmentado. Reconhecemos, todavia, que o trabalho com o livro didático de literatura apresenta algumas lacunas, às vezes, irreparáveis. O professor

Hélder Pinheiro argumenta acerca dos livros didáticos<sup>22</sup>, os quais diferem pouco entre si, havendo muitos textos que se repetem, mas que em certo momento, possam ser úteis como forma de facilitar o trabalho para o professor iniciante. No entanto, lembra o professor

[...] a experiência de trazer para a sala de aula antologias de poemas, de contos e crônicas e discuti-las suscita um tipo de vibração, de alegria bem mais significativa do que ficar listando características de estilos de época. Ou seja, passei a perceber que os livros didáticos, que foram úteis para um jovem que não tinha condições de comprar livros, poderiam ser bem mais completos se privilegiassem mais a leitura dos textos (poemas, crônicas, contos, fragmentos de romances e peças teatrais, para ficar só com alguns gêneros do domínio literário) [...] (PINHEIRO, 2006, p. 103)

O estudo de literatura que estabelece o contato com o texto literário pode ser muito mais instigante que estudar literatura pelo viés historicista, que prioriza a memorização de datas, e exposição de características de estilos de época. Para tanto, lembra Pinheiro (2006, p. 113) “os professores precisam estar mais bem preparados intelectual e metodologicamente, precisam buscar, inclusive, fundamentação em inúmeros trabalhos de crítica literária à disposição em livros, artigos, teses e dissertações”. Mais adiante afirma:

Mas essa proposta vai de encontro ao método que reduz o ensino da literatura à mera exposição de características de estilos de época, que prioriza mais o exercício de memorização do que a convivência com o texto literário. A escola é o lugar da leitura e da discussão. (PINHEIRO, 2006, p. 113).

Como sugere o próprio professor, não há problema algum em passar 10 ou 15 minutos do tempo da aula lendo um conto e depois discutir seus aspectos de linguagem, atitudes de determinados personagens, ideologias escondidas em certos gestos e algumas falas. Assegura Pinheiro (2006, p. 113-114): “A leitura de um conto de 5 ou 6 páginas tem duração máxima de 15 minutos. (Alunos e professores acham que estão perdendo tempo em ler na escola.) E o professor poderia ir lendo e comentando, suscitando debates, confrontos com pontos de vista diferentes etc.”

---

<sup>22</sup> Ver PINHEIRO, Hélder. “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. (2006) p.1003-116).

Assim sendo, faz-se importante a leitura do texto literário em sala de aula, com os alunos, ler em voz alta, discutindo algum aspecto estético, algum efeito sonoro de um verso, ou mesmo algum trecho intrigante de um conto, de um romance ou de um texto dramático.

Uma questão deve ser levada em consideração: o tempo disponível para o profissional que trabalha com literatura no ensino médio. Muitas vezes o tempo para leitura é mínimo, uma vez que, em muitas escolas brasileiras ainda se privilegia o ensino de Gramática em detrimento ao ensino de Literatura ou mesmo o de Leitura e Produção de Texto, como recomendam as Orientações Curriculares – 2006. Ou, ainda, a formação a que tiveram acesso na universidade torna muito difícil a hipótese de deixar de lado o livro didático.

Outro aspecto é lembrado por Pinheiro:

Se há alguns anos os professores chegaram a ter dois meses de férias por ano – o que compensava um pouco os inúmeros fins de semana atolados em correções e elaborações de provas –, o que favorecia o exercício livre de leitura (leitura de romances, de livros de poemas, de auto-ajuda etc.), indispensável para descobrir novos autores, visitar e revisitar determinadas obras, hoje os meses de janeiro ou julho, dependendo da região do país, são tomados por reuniões, planejamentos e outras atividades que nem sempre fazem avançar a prática educativa. (PINHEIRO, 2006, p. 114).

Compreendemos que o número de aulas de que dispõe o professor ao longo do ensino médio não lhe é possível percorrer completamente a gama de textos literários. O que não é necessário, e nem precisa ser feito de uma só vez. Conforme adverte Lajolo (1993, p. 62): “O importante é que haja um sentido crítico que norteie permanentemente a atitude com que o professor, juntamente com a classe, se entrega ao jogo do texto”.

Em face ao exposto, ratificamos a hipótese de que partindo da abordagem dos gêneros literários como ponto de partida para o estudo da literatura: a leitura de antologias (poemas, contos, crônicas etc), análise de textos de literatura, trazendo para a aula aquilo que o aluno esteja lendo, ou mesmo o livro que está na “moda”, podemos proporcionar ao aluno do nível médio uma melhor fruição e compreensão sobre o fenômeno literário.

### **CAPÍTULO III LITERATURA NA ESCOLA E NA VIDA**

Após nossa investigação a respeito do ensino de literatura ao longo da história, de observar as recomendações das Orientações Curriculares Nacionais – 2006 e concluída a análise dos livros didáticos de literatura, julgamos ser necessária uma pesquisa *in loco*. Visto que acreditamos ser imprescindível a busca de informações a respeito das expectativas, preferências e hábitos de leitura do aluno que se encontra no ensino médio, pois com base em dados coletados junto a jovens que vivenciam, em seu cotidiano escolar ou doméstico, o contato com textos literários, possibilitará traçarmos o perfil desse aluno, bem como fazer o levantamento do interesse literário existente nessa camada social em formação acadêmica e humanística. Uma vez que haverá um momento de nosso trabalho referente à prática de ensino presencial em turmas de ensino médio, objetivando abranger a recepção por parte dos alunos a fim de que possamos chegar a possíveis conclusões a respeito da viabilidade de nossa proposta de ensino.

Neste capítulo, apresentaremos o procedimento, a metodologia e os possíveis resultados coletados da aplicação do formulário de pesquisa realizada na Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada no bairro neópolis na cidade do Natal-RN, em turmas do Ensino Médio e turmas do Curso de Formação de Professores, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Ms Maria José Cavalcante de Lima, mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN. A escolha pela referida instituição de ensino, justifica-se por a escola oferecer, além do ensino médio convencional, o curso de formação de professores nos três turnos.

Nossa atuação na escola, em primeiro lugar, consistiu na aplicação de um questionário de pesquisa com os alunos dos três anos das turmas do Ensino Médio e do Curso de Formação de Professores com a finalidade de traçar o perfil do aluno e conseguir, dessa maneira, informações mais concretas que justificassem nossas hipóteses acerca do ensino de literatura.

Em seguida, vivenciamos uma experiência prática de ensino, a qual foi realizada em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio e uma turma do

Curso de Formação de Professores, sendo as turmas de ensino médio uma no turno da manhã e outra no turno da noite; a turma de formação de professores, no turno da tarde.

Cumprimos nossa finalidade primeira por meio da aplicação de um formulário de pesquisa (anexo 7), contendo questões abertas e de múltipla escolha cujo alvo era a obtenção de informações a respeito da experiência de leitura literária por parte do aluno desse nível de ensino. O referido formulário consiste em trinta e duas questões, e está dividido em dois momentos: um primeiro momento, composto de nove questões, busca traçar o perfil sócio-econômico do aluno entrevistado; o segundo momento, com vinte e três questões, visa a diagnosticar a realidade do aluno entrevistado enquanto leitor, dentro e fora da escola. Vale salientar que, para responder ao citado questionário, pedimos aos alunos que não se identificassem em hipótese alguma, posto que se tratava de alunos, em sua maioria, menores de idade, além do que não nos era relevante essa identificação. Queremos, ainda, lembrar o fato de nem sempre a soma dos percentuais aqui apresentados totalizarem 100%, uma vez que, em algumas questões, o aluno poderia optar por mais de uma alternativa de resposta apresentada.

Nosso objetivo maior com a aplicação da pesquisa foi o de buscar comprovar se existe ou não alguma experiência de leitura literária por parte dos alunos da referida escola, bem como, se esta leitura acontece de maneira “imposta” nas aulas de língua portuguesa ou se acontece de forma anárquica, como já fora discutido em outro momento neste trabalho.

Devemos ressaltar que intencionávamos realizar a pesquisa em todas as turmas da escola, totalizando, nos três turnos, 23 turmas, tanto no Ensino Médio quanto no Curso de Formação de Professores. Entretanto, devido à resistência por parte de alguns professores em não permitir nossa entrada no horário de suas atividades, o percentual de amostragem atende a um total de 13 turmas, correspondendo a 52% do total das turmas existentes na escola.

Como consequência da aplicação e análise dos referidos formulários, obtivemos os seguintes resultados, os quais passaremos a expor a seguir, e teceremos alguns comentários:

## I Dados sócio-econômicos

Questão 1: Qual a sua idade e sexo?

idade			sexo		
14 e 19 anos	20 a 42 anos	Total	Feminino	Masculino	Total
83,75%	16,25%	100%	72,5%	27,5%	100%

Na primeira questão, que se refere à idade dos alunos, os dados nos mostraram que 83,75% dos alunos entrevistados têm idade entre 14 e 19 anos e 16,25% estão na faixa etária entre os 20 a 42 anos de idade. Estes resultados demonstram uma considerável diversidade etária na escola, isso se deve ao fato da existência do Curso de Formação de Professores cuja maior demanda está entre os alunos com faixa etária mais elevada, principalmente em relação às turmas do turno noturno. Em conversa informal com os alunos, descobrimos que alguns deles estavam fora da escola há bastante tempo e, por razões as mais variadas, resolveram voltar a estudar. Uns retornaram com o objetivo de melhorar sua situação profissional; outros, para ocupar o tempo ocioso. Apenas uma aluna nos relatou que havia voltado aos estudos pelo “simples prazer de estudar”. Esses representam os alunos de faixa etária mais elevada.

Em relação ao item gênero, ainda na primeira questão, conseguimos os seguintes resultados: um percentual de 72,5% dos alunos é do sexo feminino e 27,5% pertencem ao sexo masculino. Mais uma vez constatamos que a incidência maior do número de alunos do sexo feminino se deve à demanda do curso de formação de professores, que tem maior procura por parte das mulheres.

Questão 2: Você mora com...

Pai e mãe	Somente mãe	Somente pai	Avós	Outros	Total
35%	26,25%	6,25%	7,5%	25%	100%

A segunda questão do formulário busca sondar como vivem esses alunos. A pesquisa mostrou que 35% dos alunos entrevistados moram com pai e mãe, 26,25% moram apenas com a mãe, 6,25% moram com o pai, 7,5% residem com seus avós e que 25% responderam outros – incluem-se neste último item alunos casados ou que moram com tios, em república ou sozinhos.

Questão 3: Seus pais ou responsáveis...

São alfabetizados	Possuem Ensino fundamental completo	Possuem ensino médio completo	Possuem ensino superior completo	Não sabem ler nem escrever	Total
13,75%	22,5%	38,75%	20%	5%	100%

A terceira questão de nosso formulário busca saber o grau de escolaridade de seus pais ou responsáveis. Com os resultados obtidos temos os seguintes percentuais: 13,75% dos pais ou responsáveis são alfabetizados; 22,5% possuem apenas o ensino fundamental completo; 38,75% possuem o ensino médio completo; 20% conseguiram concluir o ensino superior e 5% afirmaram que os pais ou responsáveis não sabem ler nem escrever. O resultado acima reflete bem a realidade da educação em nosso país, uma vez que vemos o maior percentual centrado no ensino médio, enquanto que o segundo maior percentual concentra-se no ensino fundamental, ficando uma menor parcela voltada para o ensino superior. Os resultados desta questão vêm corroborar o quadro de evasão escolar existente no Brasil. Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional.

A evasão escolar não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que tem ocupado relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da educação expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família. E dentre os fatores intra-escolares são apontados a própria escola, a linguagem e o professor.

Nos estudos de Zaia Brandão et al. (1983), são apresentados os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica da América Latina (ECIEL), o qual baseou-se em uma amostra de cinco países latino-americanos, e concluiu que “o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar é a família do aluno, sendo que, quanto mais elevado o nível da escolaridade da mãe, mais tempo a criança permanece na escola e maior é o seu rendimento”.

Outro dado preocupante observado nesse item é o fato de que atualmente ainda haja cidadãos em nosso país apenas alfabetizados, ou seja, sabem apenas “ler” e “escrever”, o que consiste muitas vezes em somente assinar o próprio nome. E, ainda, constatamos a existência de pessoas que não sabem ler nem escrever. Acreditamos, pois, que em um ambiente familiar, com pais com baixa ou nenhuma escolaridade, torna-se muito difícil o jovem desenvolver o gosto pela leitura, restando à escola o papel de despertar nesse jovem o interesse pela leitura, quer seja literária ou não.

Questão 4: Sua residência é...

<b>própria</b>	<b>alugada</b>	<b>outros</b>	<b>total</b>
71,25%	18,75%	10%	100%

Em relação à residência, o que fora sondado na quarta questão, os resultados mostram que 71,25% dos alunos entrevistados moram em residência própria; 18,75% moram em casa alugada; e 10% optaram pelo item “outros”, que se refere a morar em casa de sogra, patrões ou em casa de algum parente. Este dado é relevante uma vez que aponta para o grau de poder aquisitivo da família do aluno entrevistado, ou ainda, daquele aluno que já tem sua vida independente. Inferimos que, quando os pais possuem residência própria, isso implica em um poder aquisitivo mais substancial, possibilitando um maior poder de consumo, inclusive de livros, revistas ou outras formas de circulação de textos. Isso é corroborado com os resultados obtidos na questão seguinte.

Questão 5: A renda familiar de sua família é...

Um salário mínimo	Dois salários mínimos	Mais de dois salários mínimos	Não responderam	Total
17,5%	28,75%	52,5%,	1,25%	100%

Os resultados mostram a seguinte realidade: 17,5% falaram que a renda familiar é de um salário mínimo; 28,75% revelaram que a família dispõe de uma renda de dois salários mínimos; 52,5%, mais de dois salários mínimos; e 1,25% optou por não responder a este item.

Questão 6: Na sua casa existe

carro	computador	televisão	telefone fixo	celular	outros
58,75%	67,5%	100%	53,75%	100%	22,5%

Em relação aos bens de consumo que a família possui, interrogado na sexta questão, ficou comprovado que 58,75% afirmaram terem carro em suas casas; 67,5% possuem computador doméstico; 100% dos alunos afirmam ter televisão em casa; 53,75% têm telefone fixo em suas residências; um dado curioso mostrado nessa abordagem em relação aos bens de consumo, diz respeito a que 100% dos alunos entrevistados afirmam a existência de telefone celular em suas casas; e, 22,5% responderam “outros”, aqui se referindo a alguns bens de consumo não listados no formulário, como filmadora, vídeo game, aparelho de DVD dentre outros. Esta questão é interessante para termos uma visão geral do acesso desse aluno quanto aos bens de consumo. Vemos que a prevalência está relacionada aos aparelhos eletrônicos os quais representam o grande interesse da sociedade contemporânea e se reflete no gosto dos alunos entrevistados.

Questão 7: Você tem acesso à internet?

não	sim, em casa	Sim, na lanhouse	Sim, na escola	Total
1,25%	40%	38,75%	20%	100%

A questão de número sete está relacionada com a anterior, uma vez que levando em consideração que o aluno dispõe de alguns bens de consumo

tão comuns na sociedade capitalista, buscamos investigar de que maneira esse aluno tem acesso à internet. Os resultados comprovam que esse meio de comunicação também está muito presente entre eles. Sobre essa questão, obtivemos os seguintes resultados: 40% afirmaram que “sim”, em suas casas; 38,75% acessam o mundo da *web* em *lanhouses*; 20% só têm acesso na própria escola; e, apenas 1,25% afirmaram não ter acesso à internet. Outro meio de comunicação que valeu a pena se fazer uma investigação entre os entrevistados, diz respeito ao aparelho de celular, uma vez que é sabido ser de grande utilização no mundo globalizado.

Questão 8: Você possui aparelho de telefone celular?

não	Sim, pós-pago	Sim, pré-pago	total
3,75%	7,5%	88,75%	100%

Assim, perguntamos, na oitava questão, se eles possuem ou não aparelho de telefonia celular, para o que a pesquisa mostrou os seguintes resultados: 7,5% afirmaram possuir aparelho celular pós-pago; 88,75% possuem o mesmo aparelho do tipo pré-pago; enquanto apenas 3,75% afirmaram não possuírem aparelho de telefonia celular.

Questão 9: Como você vem à escola?

de carro	de ônibus	de bicicleta	caminhando	total
25%	22,5%	1,25%	51,25%	100%

A nona questão buscou ressaltar de que forma o aluno se desloca de sua casa até a escola. Os resultados revelaram que 25% vão à escola de carro; 22,5% chegam à escola de ônibus; 1,25% vão à escola de bicicleta; e, 51,25% vão caminhando até a escola. Esse dado pode ser justificado em virtude de a maior parte dos alunos residir no mesmo bairro onde se localiza a escola.

## II. O que você gosta de ler-ouvir-assistir?

Questão 10: Você possui livros em casa?

sim	não	não respondeu	total
96,25%	2,5%	1,25%	100%

O segundo momento de nosso questionário volta-se mais para a experiência do aluno enquanto leitor. Iniciamos por interrogar se possuem livros em casa. Aqui não foi especificado se esses livros são de natureza literária ou não. Os resultados mostraram que 96,25% afirmaram possuírem algum livro em suas residências; enquanto 2,5% disseram não possuírem livros em casa; 1,25% não respondeu a esta questão. Ao vermos estes dados, inferimos que o hábito de leitura, quer seja literária ou não, está presente nos lares e na vida desses alunos. Mesmo os que afirmaram não possuírem livros em suas residências, não quer dizer que esses alunos não tenham desenvolvido o hábito de leitura. Lembrando que alguns dos alunos referiram-se a livros didáticos. Em contrapartida, aqueles que afirmaram possuir livros em suas casas, não significa que tenham desenvolvido, necessariamente, o hábito de leitura.

Relacionada a essa questão, a seguinte busca saber se os pais desses alunos têm o hábito de leitura e o que eles leem.

Questão 11: Na sua casa, seus pais leem?

revistas	jornais	Livros literários	Outros livros	não leem
55%	56,25%	22,5%	30%	11,25%

Os resultados apontam para dados animadores: 55% dos pais leem revistas; 56,25%, leem jornais; 22,5% afirmaram que seus pais costumam ler livros literários – romances ou de poesias; 30% costumam ler outros tipos de livros que não são literários; e, 11,25% disseram que os pais não possuem o hábito de leitura. Mais uma vez podemos inferir que, se o jovem adolescente convive com pais que mantêm o hábito de leitura, esse jovem tem possibilidades de também desenvolver o mesmo hábito, quer seja de textos literários ou não.

Questão 12: Você gosta de ler?

sim	não	um pouco	total
58,75%	—	41,25%	100%

Na questão de número 12, voltamos nosso foco de investigação para o próprio aluno, no intuito de saber seu gosto pela leitura. Os dados nos apontam que 58,75% afirmam gostarem de ler; 41,25% leem pouco. Interessante salientar que nenhum dos alunos entrevistados respondeu não gostar de ler. Com esse diagnóstico, entendemos em verdade que o jovem gosta de leitura, porém, percebemos com as respostas dadas às questões, como veremos mais à frente, que o gosto de leitura do aluno não está muito ligado ao que lhe é imposto pela escola. Constatamos que suas escolhas de leitura passam muito mais pelo crivo de suas opções ou, ainda, voltam-se para os chamados “livro da moda”, ou seja, são livros, em sua maioria, campeões de venda e que alguns deles migram para o cinema, como é o caso mais recente da saga do jovem bruxo Harry Potter, narrada em sete volumes: *Harry Potter e a pedra filosofal*, *A câmara secreta*, *O prisioneiro de Azkaban*, *O cálice de fogo*, *A ordem da Fênix*, *O enigma do príncipe* e *As relíquias da morte*. Somando-se os sete livros publicados, a série Harry Potter vendeu 490 milhões de exemplares mundialmente e o livro da série que mais vendeu foi *Harry Potter e a Pedra Filosofal* com cerca de 120 milhões de vendas. Uma pesquisa realizada em 2006, pelo “Kids and Family Reading Report” (*Relatório da leitura infantil e familiar*) e pela editora americana da série, Scholastic, revelou que 51% dos leitores de *Harry Potter* com idade entre 5 e 17 anos disseram que não liam livros por diversão antes de começarem a ler *Harry Potter*, e que agora o fazem. O estudo relatou ainda que, de acordo com 65% dos filhos e 76% dos pais, o desempenho escolar das crianças melhorou desde que começaram a ler a série<sup>23</sup>. Curioso é saber que a série completa totaliza 3.283 páginas, lidas avidamente por esse público leitor em vários países. Ou a narrativa que conta, em 1.936 páginas, a história amorosa entre o jovem vampiro Edward Cullen e a jovem estudante Bella Swan, série da escritora

<sup>23</sup> “New Study Finds That the Harry Potter Series has a positive impact on kids’ reading and their school work (*Novo estudo descobre que a série Harry Potter tem um impacto positivo na leitura e no desempenho escolar das crianças*)”, *Yahoo! News*, 25 de julho de 2006.

norte-americana Stephenie Meyer, composta de quatro volumes: *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*. Sobre essa questão, falaremos mais adiante.

Questão 13: Com qual frequência você lê?

<b>sempre</b>	<b>raramente</b>	<b>só leio na escola</b>	<b>nunca leio</b>	<b>total</b>
52,5%	38,75%	8,75%	–	100%

Ligada à questão relacionada ao gosto pela leitura, na décima terceira questão, perguntamos com que frequência se dá essa prática de leitura. O resultado nos mostra que 52,5% dizem ler sempre; 38,75%, leem raramente; 8,75% responderam que só leem na escola.

As questões seguintes veem corroborar nossa inferência feita acima sobre o fato de que o interesse pela leitura entre o jovem aluno do ensino médio extrapola o que é imposto ou indicado em sala de aula pelo professor.

Questão 14: De que livros você mais gostou?

<b>Literatura infanto-juvenil</b>	43,75%
<b>Literatura estrangeira</b>	12,5%
<b>Ficção científica</b>	8,75%
<b>Literatura brasileira</b>	41,25%
<b>Texto de teatro</b>	20%
<b>Religião</b>	32,5%
<b>Poesia</b>	8,75%
<b>De terror</b>	18,75%

Observemos os resultados advindos da questão de número 14, na qual disponibilizamos como itens a serem assinalados, vários gêneros e subgêneros literários, além de gêneros não literários, para podermos ter uma visão ampla de suas preferências de leitura. Apresentamos, pois, os dados aqui obtidos: 43,75% dos entrevistados afirmam ter preferência por livros da literatura infanto-juvenil; 12,5% preferem eleger a literatura estrangeira; 8,75% mostraram-se adeptos da ficção científica; 41,25% têm seu gosto voltado para a literatura brasileira; 20% preferem ler textos de teatro; 32,5% gostam de livros que envolvam assuntos relacionados a religião; 55% optam por livros ligados à política; 8,75% leem poesia; 18,75% elegeram os livros de terror como os preferidos. Como pode ser observado, os resultados apontam para uma

variedade de predileções de leitura, com destaque para a literatura infanto-juvenil, representando quase 50% da preferência, seguido de livros que tratam sobre política e a literatura brasileira.

Em continuidade com nossa investigação, na questão de número quinze, pedimos que os alunos entrevistados citassem dois livros que leram por conta própria, ou seja, livros que fazem parte de suas leituras anárquicas, que leram por livre vontade.

Questão 15: Cite dois livros que leu por conta própria (ou que está lendo)

Literatura infanto-juvenil	35%
<i>Crepúsculo</i>	13,75%
livros de auto-ajuda	11,25%
títulos da literatura brasileira	7,5%
<i>Comédias para se ler na escola</i>	6,25%
algum <i>best seller</i>	5%
<i>Vidas secas</i>	5%
livros sobre religião	3,75%
<i>A droga da obediência</i>	3,75%
<i>Lua nova</i>	3,75%
<i>Os jovens perguntam</i>	3,75%
<i>Eles não usam Black tie</i>	3,75%
<i>11 minutos</i>	3,75%
livro de poesia	2,5%
<i>Bíblia</i>	2,5%
saga de Harry Potter	2,5%
<i>Dom Casmurro</i>	2,5%
<i>O caçador de pipas</i>	2,5%
<i>Pollyana;</i>	2,5%
<i>A moreninha</i>	2,5%
<i>O pequeno príncipe</i>	2,5%
literatura de cordel	1,25%
quadrinhos	1,25%
<i>Odisséia</i>	1,25%
não lembraram	15%

Em virtude da grande variedade de títulos mencionados, optamos por eleger os mais votados: 35% preferiram títulos da literatura infanto-juvenil; 13,75% leram *Crepúsculo*; 11,25% optaram por livros de auto-ajuda; 7,5% citaram vários títulos da literatura brasileira; 6,25% citaram *Comédias para se ler na escola*; 5% citaram algum *best seller*; 5% citaram *Vidas secas*; 3,75% ficaram com livros sobre religião; 3,75% citaram como livro que leram por própria *A droga da obediência*; 3,75% citaram *Lua nova*; 3,75% preferiram *Os*

*jovens perguntam*; 3,75%, *Eles não usam Black tie*; 3,75% ficaram com *11 minutos*; 2,5% mencionaram ter lido algum livro de poesia; 2,5%, a *Bíblia*; 2,5% leram a saga completa de Harry Potter; 2,5%, com *Dom Casmurro*; 2,5%, *O caçador de pipas*; 2,5%, *Pollyana*; 2,5%, *A moreninha*; 2,5%, *O pequeno príncipe*; 1,25% ficaram com a literatura de cordel; 1,25%, quadrinhos; 1,25% leram *Odisséia*; e, 15% disseram não lembrar de nenhum título. Aqui, satisfazendo nossa expectativa, por se tratar de um público eminentemente jovem, os livros da literatura infanto-juvenil têm destaque, seguidos do livro “da moda”, ou seja, um título pertencente à cultura de massa.

Questão 16: Qual o livro de literatura que você mais gostou?

<i>Vidas secas</i>	5%
<i>O pequeno príncipe</i>	3,75%
<i>A droga da obediência</i>	3,75%
<i>Dom Casmurro</i>	2,5%
<i>Eles não usam Black tie</i>	2,5%
<i>O segredo</i>	2,5%
<i>Os miseráveis</i>	2,5%
<i>11 minutos</i>	2,5%
<i>Crime e castigo</i>	1,25%
<i>Odisséia</i>	1,25%
<i>O primo Basílio</i>	1,25%
<i>O crime do Padre Amaro</i>	1,25%
<i>A moreninha</i>	1,25%
<i>A escrava Isaura</i>	1,25%
<i>Crepúsculo</i>	1,25%
<i>Romeu e Julieta</i>	1,25%
<i>Helena</i>	1,25%
<i>Lisbela e o prisioneiro</i>	1,25%

Para essa questão, com base nas respostas dadas na questão anterior, indagamos que livros eles leram e mais gostaram, ou o autor de que mais gostou. Como resultado, obtivemos os seguintes percentuais: com 5% de preferência ficou *Vidas secas*; com 3,75% tivemos *O pequeno príncipe* e *A droga da obediência*; *Dom Casmurro*, *Eles não usam Black tie*, *O segredo*, *Os miseráveis*, *11 minutos* detiveram 2,5% do gosto dos alunos; com 1,25% percentual na preferência ficaram *Crime e castigo*, *Odisséia*, *O primo Basílio*, *O crime do Padre Amaro*, *A moreninha*, *A escrava Isaura*, *Crepúsculo*, *Romeu e Julieta*, *Helena* e *Lisbela e o prisioneiro*. Nessa questão assim como na anterior, houve uma diversidade grande de títulos, optamos, pois, por eleger os

mais votados. Lembramos que em relação a nomes de autores, apenas houve referência quando foram citados os títulos das obras.

Em contrapartida, na questão dezessete, indagamos se os entrevistados já haviam lido algum livro que acharam cansativo.

Questão 17: Já leu livros cansativos? Cite dois.

<i>Negrinha</i>	13,5%
<i>Dom Casmurro</i>	10%
<i>Vidas secas</i>	7,5%
<i>Iracema</i>	2,5%
<i>Eles não usam Black tie</i>	2,5%
<i>Crepúsculo</i>	2,5%
<i>O cortiço</i>	2,5%
<i>Cinco minutos</i>	1,25%
<i>Harry Potter e o enigma do príncipe</i>	1,25%
<i>Os lusíadas</i>	1,25%
<i>Sonho de uma noite de verão</i>	1,25%
<i>O processo</i>	1,25%
<i>Os miseráveis</i>	1,25%
<i>O Ateneu</i>	1,25%
<i>Gabriela, cravo e canela</i>	1,25%
<i>Assim falou Zaratrusta</i>	1,25%
não se lembram de nenhum livro cansativo	32,5%
não responderem	16,5%
nunca leram livros cansativos	5%

Como resultado, a pesquisa mostrou que 13,5% citaram *Negrinha*; 10% mencionaram *Dom Casmurro*; 7,5% acharam cansativo ler *Vidas secas*; com 2,5% ficaram *Iracema*, *Eles não usam Black tie*, *Crepúsculo* e *O cortiço*; com 1,25% tivemos os livros *Cinco minutos*, *Harry Potter e o enigma do príncipe*, *Os lusíadas*, *Sonho de uma noite de verão*, *O processo*, *Os miseráveis*, *O Ateneu*, *Gabriela, cravo e canela* e *Assim falou Zaratrusta*; 32,5% afirmaram não se lembrarem de nenhum livro que lhes tenha sido cansativo; 16,5% não responderem a esta questão; e, 5% nunca leram livros cansativos.

Questão 18: Por que razão os considerou cansativos?

linguagem difícil	detalhado demais, história chata	não sei	letra pequena, sem figura	não responderam
30%	31,25%	18,75%	12,5%	21,25%

Quisemos saber por que razão os entrevistados haviam avaliado os livros como cansativos. Estes foram os resultados alcançados: 30% consideraram a linguagem difícil; 31,25% julgaram detalhado demais, apresentando história chata; 12,5% analisaram a letra pequena, e a não apresentação de figuras como fator fundamental; 18,75% não souberam optar; e 21,25% não responderam a questão. Até aqui, observamos que para o aluno do Ensino Médio a apresentação do texto literário – seja poema, romance, conto ou outra forma – passa pelo crivo da forma como estes são apresentados. Ainda julgam o “livro” pela aparência. Acreditamos que compete ao professor a responsabilidade de seduzir o aluno para a leitura de determinados livros que não estejam em concordância com as expectativas de exigência do aluno/leitor para que não cheguem a considerar este ou aquele livro “chato”, cansativo.

Questão 20: Você encontra dificuldades nas aulas de literatura?

não têm dificuldades	têm dificuldades	não têm aulas de literatura	total
53, 75%	12,5%	33,75%	100%

Nessa questão, indagamos se os alunos encontram dificuldades nas aulas de literatura. Os resultados foram os seguintes: 53, 75% afirmaram que não têm dificuldades; 12,5% encontram dificuldades nas aulas de literatura; e 33,75% disseram não terem aulas de literatura. Fomos indagar junto à professora que nos acompanhou na citada escola e descobrimos que todas as turmas do primeiro ano do ensino médio do turno matutino, estavam sem professor de Língua Portuguesa, pois a professora que lecionava nesse turno havia pedido exoneração do cargo por ter sido aprovada em outro concurso público e precisou assumir o outro emprego, igualmente na área da educação. Como o órgão competente não havia enviado um professor para assumir a vaga deixada, os alunos estavam sem aulas há cerca de três meses.

Questão 21: Para entender bem um livro de literatura é preciso ter informações sobre a vida do autor? Porque...

<b>tudo o que o autor viveu está representado na obra</b>	12,5%
<b>ajuda a entender melhor a história</b>	21%
<b>ajuda a achar o motivo de o autor ter escrito o livro</b>	36,25%
<b>é preciso saber o significado da obra para a época</b>	18,75%
<b>não é preciso obter informações sobre a vida do autor para entender melhor um livro de literatura</b>	–
<b>não responderam</b>	3,75%

Aqui buscamos averiguar se para entender bem um livro de literatura é preciso ter informações sobre a vida do autor. Nesta questão, oferecemos cinco opções de escolha, podendo o aluno optar por mais de uma que julgasse importante. Assim, tivemos os resultados seguintes: 12,5% escolheram a opção que diz que tudo o que o autor viveu está representado na obra; 36,25%, ajuda a achar o motivo de o autor ter escrito o livro; 21% acha que ajuda a entender melhor a história (narrativa); 18,75% considera ser preciso saber o significado da obra para a época (em que foi escrita); 31,25% julgam não ser preciso obter informações sobre a vida do autor para entender melhor um livro de literatura; e 3,75% dos entrevistados não respondeu a questão. Observamos que as respostas escolhidas nessa questão representam bem o reflexo de um ensino de literatura moldado na historiografia, uma vez que mais de 50% das respostas escolhidas estão ligadas à busca de informações externas ao texto literário. Julgamos que esse resultado está condizente com os estudos que apontam que o ensino de literatura fundamenta-se muito mais em oferecer informações a respeito do autor que voltar-se para uma prática de leitura do texto literário.

Questão 22: Quando você lê um romance, um conto, o que acha mais importante?

<b>a história</b>	73,75%
<b>as ações dos personagens</b>	27,5%
<b>as descrições</b>	16,25%
<b>a linguagem</b>	20%
<b>o tamanho do livro</b>	–
<b>se contém ilustrações</b>	3,75%

Aqui, igualmente havia a liberdade de optar por mais de uma resposta. Foram estes os resultados conseguidos: 73,75% consideram a história narrada; 27,5% optaram pelas ações dos personagens; 16,25%

preferem as descrições; 20% elegeram a linguagem; 3,75% preferem as ilustrações; e 0%, ou seja, ninguém julga importante o tamanho do livro. Estes resultados nos surpreenderam, visto que o senso comum profere que o leitor adolescente, quando lê, costuma levar em consideração o tamanho do livro, ou ainda habituado às leituras feitas no período em quem cursavam os primeiros anos do Ensino Fundamental, ou durante a Educação Infantil, em que os livros trazem grande quantidade de ilustrações.

Questão 23: Você gosta de ler poesias?

<b>sim</b>	<b>não</b>	<b>total</b>
78,75%	21,25%	100%

Até aqui, as questões voltaram-se mais à forma narrativa de literatura. Visando investigar a respeito da recepção do texto poético, indagamos se o aluno gostava de ler poesias. Apresentamos apenas duas escolhas. Os resultados foram os seguintes: 78,75% afirmam gostarem de ler poesias; enquanto 21,25% afirmam não gostarem.

Questão 24: Nas aulas de literatura você tem oportunidade de ler poesias?

<b>sim</b>	<b>não</b>	<b>não responderam</b>	<b>total</b>
37,5%	53,75%	8,75%	100%

Os resultados vêm confirmar o diagnóstico de que quase um terço dos entrevistados afirmarem não gostarem de poesias: 37,5% dizem ter oportunidade de ler poesia nas aulas de literatura; 53,75% afirmam não terem essa oportunidade; e 8,75% não responderam a questão. Este resultado se justifica devido ao fato de a pesquisa ter sido feita em várias turmas dos três anos do ensino médio, bem como nas turmas do curso de formação de professores. Além do que fora constatado que as turmas de primeiro ano do turno matutino estarem sem aulas de Língua Portuguesa quando da realização da pesquisa. Com os resultados constatados na questão vinte e quatro, podemos inferir que o texto poético – o poema – pouco é lido na escola, e quando sua leitura é feita, na maioria das vezes, trata-se de uma leitura de fragmentos, o que não oportuniza ao aluno um contato efetivo com o poema.

Questão 25: Você gosta de assistir a filmes?

<b>sim, no cinema</b>	46,25%
<b>sim, em casa</b>	82,5%
<b>raramente assisto</b>	12,5%
<b>não assisto</b>	1,25%

Nesta questão, perguntamos se o aluno costuma assistir a filmes: 46,25% afirmaram que sim, e costumam assistir no cinema; 82,5% o fazem em suas próprias casas; 12,5% disseram que raramente assistem; e 1,25% revelaram que não assistem. Os resultados aqui obtidos nos levaram à reflexão de que a arte cinematográfica se mostra muito presente na vida dos alunos, tanto por intermédio da televisão, com a invenção do aparelho de DVD, e, infelizmente, com a popularização da pirataria em nosso país, houve uma popularização muito maior dessa forma de arte, levando a uma aceitação e ao consumo das narrativas em forma de filmes.

Questão 26: De que tipo de filme você gosta mais?

<b>drama-romance</b>	<b>ficção científica</b>	<b>desenho animado</b>	<b>terror</b>	<b>comédia</b>	<b>guerra</b>	<b>baseado em fatos reais</b>	<b>suspense</b>
55%	18,75%	28,75%	33,75%	85%	23,75%	60%	40%

Com a intenção de detalhar essa informação a respeito do gosto cinematográfico, indagamos na questão vinte e seis, sobre o tipo de filme de que mais gostam. Nesta questão, o aluno teve a liberdade de optar por mais de uma escolha, cujo resultado se segue: 55% preferem o tipo drama-romance; 85% elegeram a comédia; 18,75% optaram por ficção científica; 23,75% gostam de filme de guerra; 28,75% ficaram com os desenhos animados; % preferem os baseados em fatos reais; 33,75% escolheram os de terror; e 40% ficaram com os de suspense. Os percentuais obtidos nesta questão mostraram-se balanceados, uma vez que a narrativa cinematográfica desperta atração independente do gênero em que está inserida. Todavia, percebe-se uma maior predileção por filmes baseados em fatos reais.

Questão 27: Em relação a músicas, de qual gênero musical você gosta?

<b>forró</b>	65%
<b>new age</b>	–
<b>rock</b>	23,75%
<b>sertaneja</b>	37,5%
<b>MPB</b>	36,25%
<b>romântica</b>	30%
<b>axé</b>	28,75%
<b>heavy metal</b>	3,75%
<b>eletrônica</b>	37,5%
<b>gospel</b>	18,75%
<b>religiosas católicas</b>	17,5%
<b>outro</b>	20%

Considerando a canção como uma forma de manifestação de literatura, na questão vinte e sete, procuramos saber qual o gênero musical preferido pelos alunos. Nessa questão, também podiam optar por até três escolhas. Apresentaremos os resultados obedecendo à mesma sequência que se encontra no questionário. 65% optaram por forró; 0%, ou seja, ninguém escolheu o gênero new age; 23,75% indicaram rock; 36,25% escolheram MPB; 37,5%, sertaneja; 30% optaram por músicas românticas; 28,75% preferem axé; 3,75% elegeram o heavy metal; 37,5% gostam mais da música eletrônica; 18,75% dão preferência ao gospel; 17,5% preferem as músicas ditas católicas; 20% optaram por “outros”, entretanto não citaram quais gêneros seriam.

Questão 28: Você gosta de assistir a peças teatrais?

<b>sim</b>	<b>não</b>	<b>nunca fui ao teatro</b>	<b>raramente assisto</b>	<b>só assisti na escola</b>
39%	3,75%	8,75%	35%	10%

Para esta questão, trouxemos a indagação sobre o gosto por peças teatrais: 39% responderam que gostam de assistir a peças de teatro; 3,75% não gostam de assisti-las; 8,75% afirmaram nunca terem ido ao teatro; 35% disseram que raramente assiste a peças teatrais; e 10% revelaram que só as assiste na escola. Esse resultado corrobora com o pensamento de que o hábito de frequentar o teatro, em nosso país, ainda reflete uma atitude não muito comum para a população de modo geral. Acreditamos que isso se dá, dentre outros fatores, à falta de opção na cidade do Natal, a qual só possui dois teatros com poucas ofertas de espetáculos, e quando acontece alguma apresentação, não há muita divulgação. Mais uma vez reserva-se à escola o papel de aproximação do aluno como esta forma de arte.

Questão 29: Você já leu algum texto de teatro? Se já leu, cite dois de que gostou.

nunca leram	33,75%
já leram	8,75%
não responderam	25%

Textos de teatro com maior preferência:

<i>A moratória</i>	1,25%
<i>Lago dos cisnes</i>	1,25%
<i>Os sofrimentos do jovem Werther</i>	1,25%
<i>Sonhos de uma noite de verão</i>	2,5%
<i>Lisbela e o prisioneiro</i>	1,25%
<i>O fantasma da ópera</i>	1,25%
<i>O santo e a porca</i>	2,5%
<i>Auto da compadecida</i>	6,25%
<i>Eles não usam black tie</i>	18,75%
<i>Romeu e Julieta</i>	1,25%
<i>Hamlet</i>	1,25%
<i>A paixão de Cristo</i>	1,25%

Tivemos com resultado os seguintes percentuais: 33,75% nunca leram; 25% não responderam; 8,75% afirmaram terem lido. Em relação ao texto de que mais gostaram: 1,25% *A moratória*, de Jorge Andrade; 1,25% *Lago dos cisnes*, baseada na obra de Pyotr Ilyich Tchaikovsk; 1,25% *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe; 2,5% *Sonhos de uma noite de verão*, de William Shakespeare; 1,25% *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins; 1,25% *O fantasma da ópera*, texto adaptado da obra de Gaston Leroux; 2,5% *O santo e a porca*, 6,25%, *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna; 18,75% *Eles não usam black tie*, de Gianfrancesco Guarnieri; 1,25% *Romeu e Julieta*, 1,25% *Hamlet*, de William Shakespeare, ambos adaptações publicadas pela editora Scipione; 1,25% *A paixão de Cristo*, neste caso, a referência está ligada ao espetáculo público realizado anualmente na cidade do Natal, quando das comemorações natalinas.

A presença dos textos *Eles não usam black tie*, e *O auto da compadecida*, deve-se ao fato de que, na época em que realizamos a pesquisa, o primeiro era uma das obras constantes na lista do vestibular de 2009 da UFRN; o segundo constou na mesma lista anteriormente.

Questão 30: O estudo de literatura é necessário para...

apurar o gosto pela leitura	48,75%
porque é gostoso ler	16,25%
não é necessário para nada	2,5%
perceber melhor a linguagem	20%
adquirir novos conhecimentos	55%
apreciar melhor a vida e seus mistérios	2,5%
outro	—
não respondeu	6,25%

Na questão, em que tinham a liberdade de optar por mais de uma alternativa, oferecemos sete opções para que o aluno completasse a sentença: “o estudo de literatura é necessário para...”. Cujo resultado segue: 48,75% apurar o gosto pela leitura; 16,25% porque é gostoso ler; 2,5% não é necessário para nada; 20% perceber melhor a linguagem; 55% adquirir novos conhecimentos; 2,5% apreciar melhor a vida e seus mistérios; 6,25% não respondeu; não houve escolha por outros motivos. Como pode ser observado pelos resultados obtidos, a opção mais escolhida diz respeito ao pensamento institucionalizado de que a leitura pode contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos do ser humano, bem como demonstra a expectativa por parte dos alunos em relação ao trabalho do professor com os textos literários.

Questão 3: Em relação à Internet, que *sites* você costuma acessar?

Google	33,75%
Orkut	52,5%
MSN	20%
UOL (salas de bate papo)	8,75%
Yahoo	2,5%
<i>sites</i> de pesquisas	16,75%
Wikipédia	2,5%
Vaga Lume	2,5%
<i>sites</i> de moda	1,25%
<i>sites</i> de revistas ou jornais	8,75%
You Tube	18,75%
Globo.com	12,5%
Meebo	2,5%
<i>sites</i> de escolas	5%
outros <i>sites</i>	18,75%
não respondeu	6,25%

Na questão trinta e um, quisemos saber sobre os usos da internet por parte dos alunos e perguntamos que sites eles costumam acessar. Eis os

resultados dos sites mais escolhidos: 33,75% costumam acessar o Google; 52,5%, o Orkut; 20%, o MSN; 8,75%, as salas de bate papo do UOL; 2,5%, o Yahoo; 16,75%, sites variados para pesquisas; 8,75%, o Hotmail; 6,25%, sites sobre esportes; 2,5%, o Wikipédia, que é uma enciclopédia virtual; 2,5%, o Vaga Lume; 1,25%, sites que tratam de moda; 8,75%, sites de revistas ou jornais; 18,75%, o You Tube; 12,5%, o Globo.com; 2,5%, o Meebo; 5%, sites de escolas; 18,75%, optaram por outros sites; e 6,25% não respondeu a questão.

Questão 32: Cite um livro que gostaria de ver proposto para leitura nas aulas de literatura.

<b><i>O auto da compadecida</i></b>	2,5%
<b><i>O código Da Vinci</i></b>	2,5%
<b><i>Crepúsculo</i></b>	2,5%
<b>livros de crônicas</b>	6,25%
<b>livros de comédia</b>	5%
<b><i>Iracema</i></b>	2,5%
<b>outros</b>	25%
<b>não respondeu</b>	53,75%

Finalizando nosso questionário de pesquisa, quisemos saber que livro o aluno gostaria de ver proposto para leitura e estudo nas aulas de Língua Portuguesa: com 2,5%, *O auto da compadecida*; 2,5% *O código Da Vinci*, de Dan Brown; 2,5%, *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, 6,25% optaram por livro de crônicas, de qualquer autor; 5% preferem ler livros de comédia, igualmente de qualquer autor; 2,5% indicaram *Iracema*, de José de Alencar; 25% optaram por outros: os livros de Harry Potter; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder; livros de Monteiro Lobato; e 53,75% não responderam a questão. Observamos que houve uma equiparação nas sugestões dadas pelos alunos. Em mesmo percentual de indicação, estão tanto obras do chamado cânone, de autores brasileiros consagrados, quanto autores de outras nacionalidades, porém os livros mencionados constituem parte do filão que se denomina *Best Sellers*.

Após análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário de pesquisa, junto a alunos do Ensino Médio, e do Curso de Formação de

Professores da Escola Estadual Berilo Wanderley, chegamos à conclusão de que o hábito de leitura, ou o desenvolvimento do gosto pela literatura, não se mostra tão ausente conforme apregoa o senso comum, pois com os resultados aqui apresentados, identificamos alunos, jovens, desejosos por leitura e que demonstram interesse pela literatura, porém o que observamos, são alunos que gostam de ler textos literários, mas que preferem fazê-lo sem a obrigatoriedade imposta pela escola.

Ione Vinhais (2009, p. 61) em seu estudo acerca da literatura somada à produção textual no ensino médio, lembra que “no ensino de literatura que não compreende o adolescente como sujeito-leitor, é comum que os textos sejam lidos, os temas e características memorizados, embora não façam sentido para o aluno”. Um ensino que se propõe a reproduzir sentidos pela leitura obrigatória de textos escritos em épocas passadas, assumindo como prática da literatura tão somente o saber as obras, sem considerar, deste modo, que o aluno está se constituindo como sujeito em diferente espaço e tempo, poderá provocar um impacto negativo no aluno.

No nosso ponto de vista, o desenvolvimento de um trabalho efetivo com o texto literário certamente resultará em bons resultados frente aos alunos; importa, pois, considerar a história de leitura do aluno, suas preferências literárias, para que eles possam familiarizar-se com as propostas de leitura dos clássicos, dando-lhes interpretações, constituindo-se, dessa maneira, sujeitos-leitores. Compartilhamos a idéia de que a leitura é um ato interativo e de compreensão de mundo, e perseguimos a idéia de que a leitura literária em sala de aula deve favorecer o prazer e a fruição estética.

Em seu livro *O prazer do texto*, partindo das idéias psicanalíticas de gozo e prazer, e tentando articular através delas dois tipos de lógica de funcionamento do texto, Barthes demonstra que o texto de gozo, ao contrário do texto de prazer, não obedece a uma dinâmica do preenchimento, da satisfação, mas aponta para algo que se situa sempre adiante, sempre mais além, e que, portanto, nunca é atingido, nunca se completa, nunca se satisfaz.

Segundo Barthes (2002, pp. 20-21) o texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia. É o texto que vem da cultura, não rompe com ela, que está ligado a uma prática confortável da leitura. Enquanto o texto de fruição compreende-se como o que põe em estado de perda, aquele que

desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz o leitor entrar em crise em sua relação com a linguagem.

O texto de gozo, para Barthes, é sempre insuportável, sempre colocando em jogo a morte, a perda, a destruição das certezas do sujeito, a ruína de seus alicerces, enquanto o texto de prazer reconforta o leitor, “contenta, enche, dá euforia”, não estabelece entre leitor e linguagem uma relação de crise. Todavia, entendemos que ambos os textos são importantes para o processo de formação do leitor pois o texto de gozo pode vir a instigar o aluno/leitor a conjecturar sobre as relações sociais, históricas, políticas, morais dentre outras, da época em que está inserido. A literatura além de se prestar para o lúdico, para o prazer, também pode servir para aguçar no aluno reflexões acerca do mundo em que vive.

Para favorecer a leitura prazerosa é importante que o professor tenha a preocupação e o cuidado na seleção, na organização e no tratamento dos textos. Para instaurar o prazer do texto literário em sala de aula, primeiramente, é necessário saber quem é o aluno, indagar sobre seu ambiente familiar, o tipo de leitura favorita, a frequência com que lê, autores favoritos, como gostaria que fossem suas aulas de literatura, entre outros aspectos que o professor possa considerar relevantes. Todavia, não se deve perder de vista a formação do aluno do ensino médio e direcionar a leitura com a finalidade de possibilitar a oportunidade de ter contato com obras literárias mais diversas possíveis.

Por outro lado, compreendemos que não podemos deixar de considerar o objetivo da escola de trabalhar sistematicamente as várias áreas de conhecimento, dentre as quais está a literatura, todavia se pode explorá-lo de forma diferenciada, com base no estudo dos gêneros literários, o que autoriza o professor à criação de seus caminhos pedagógicos em sala de aula.

Pensando na rede de leituras possíveis e na variedade de textos e autores, as situações propostas em sala de aula devem priorizar o máximo envolvimento do aluno com o texto literário, pois, quando não acontece essa interação, a leitura de literatura torna-se desvinculada do objetivo maior do ensino de literatura e da aproximação do aluno com os textos literários.

O professor poderá propor um programa de leituras, para ser

trabalhado durante determinando tempo, que pode se desenvolver através de crônicas, textos curtos, poesias, fábulas, romances, novelas. Contudo, pensamos ser importante que esse programa seja discutido com os alunos, privilegiando a participação/interação nesse processo. Outro aspecto que gostaríamos de destacar diz respeito aos direitos do leitor, principalmente, quando nos referimos à leitura sem o endosso da obrigatoriedade que a escola impõe. De acordo com as palavras de Daniel Pennac (1993), para quem o leitor possui direitos imprescindíveis:

1. O direito de não ler;
2. O direito de pular páginas;
3. O direito de não terminar um livro;
4. O direito de reler;
5. O direito de ler qualquer coisa;
6. O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível);
7. O direito de ler em qualquer lugar;
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali;
9. O direito de ler em voz alta;
10. O direito de calar.

À primeira vista, nos parece que Pennac se coloca contrário à leitura, quando sugere os “direitos imprescindíveis ao leitor”, e que suas colocações podem transparecer o fim da instituição escolar, ou o fenecimento do papel que a escola desempenha quanto ao desenvolvimento do gosto pela leitura, no nosso caso em relação ao aluno do ensino médio. Porém, se analisarmos mais atentamente a proposta de Pennac, veremos que ele se refere à possibilidade de desenvolvimento de um trabalho com o texto literário que respeite o gosto do aluno/leitor. Para compreendermos melhor a proposta de Pennac (1993, p. 143-167), passaremos a expor o que ele defende em relação aos “direitos imprescindíveis”.

1. “O direito de não ler”. Diz respeito ao dever do professor de educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar se elas sentem ou não a “necessidade de

livros”. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é tolerável que ele seja rejeitado por ela.

2. “O direito de pular páginas”. Consiste em que o leitor adolescente possa se dar o direito de pular algumas páginas de um romance, por exemplo, algum trecho que lhe pareça enfadonho, sem no entanto venha a perder o interesse pela leitura deste ou daquele livro. E defende Pennac que melhor pular algumas páginas que ler resumos, ou seja, obras literárias mutiladas, reescritos numa “linguagem famélica” por pessoas que julgam estar “escrevendo” na linguagem dos jovens leitores. Mesmo quando nos tornamos adultos ainda nos acontece de pularmos páginas, por razões que interessam a nós e ao livro que estamos lendo (PENNAC, 1993, p. 149). E conclui: “seja o que for que digamos, esse aborrecimento teimoso que nos impomos não está na ordem do *dever*, ele é uma categoria do nosso prazer de leitor.”

3. “O direito de não terminar um livro”. Refere-se ao fato de o leitor (adolescente ou não) abandonar uma leitura pela razão de um sentimento vago de *perda*. Isto é, o leitor se vê diante de um livro sobre o qual fica o sentimento de que o que está escrito merece ser lido, mas abstrai muito pouco dessa leitura, sente ali um “estranhamento” que não lhe prende, restando-lhe a opção de guardar o livro para leitura quando se sentir mais maduro para lê-lo. Esta questão ocorre devido à noção controvertida do gosto e podem-se estabelecer seus próprios gostos.

4. “O direito de reler”. O leitor pode retomar a leitura que havia rejeitado uma primeira vez, reler sem pular, sob um outro ângulo. Porém reler pelo prazer da repetição, a alegria dos reencontros. Para Pennac (1993, p. 153), “nossas releituras adultas têm muito desse desejo: encantar-nos com a sensação de permanência e as encontramos, a cada vez, sempre ricas em novos encantamentos.”

5. “O direito de ler qualquer coisa”. A existência de uma chamada “literatura industrial” acarretou haver no mercado a reprodução de um mesmo tipo de narrativa, como que um estereótipo em cadeia, o comércio dos bons sentimentos e das sensações fortes, fruto do “estudo de mercado”, para se saber qual tipo de produto será mais bem aceito por certo filão de leitores. Pennac defende a concepção de que, mesmo lendo romances com *Sabrina* ou *Julia*, o leitor pode, a partir destes, chegar a leituras de obras mais elaboradas

do ponto de vista da literariedade. Segundo Pennac (1993, p. 156), “a anedota pura não nos satisfaz mais. Chegou o momento em que pedimos ao romance uma outra coisa que não seja a satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações.”

6. “O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível)”. Pennac lembra que o “bovarismo<sup>24</sup>” é a satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações: a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala. É o primeiro “estado” de leitor, comum a todos. Lembra ainda:

Daí a necessidade de lembrarmos nossas primeiras efervescências de leitores e montarmos um pequeno altar a nossas antigas leituras. Inclusive às mais “bobas”. Elas representam um papel inestimável: nos emocionar com aquilo que fomos, rindo daquilo que nos emocionava. Os meninos e as meninas que partilham nossa vida ganham aí, certamente, em respeito e em ternura. (PENNAC, 1993, p. 158).

Assim, Pennac defende que o leitor adolescente tem o direito de ler o que quiser, pois na maturidade, muitas vezes nos reconciliamos com a nossa adolescência.

7. “O direito de ler em qualquer lugar”. Para falar sobre esse direito, Pennac recorre a uma pequena narrativa, conta que havia um soldado, que para o alívio dos demais, sempre se apresentava como voluntário para limpar as latrinas. Tomava os materiais de limpeza e saía satisfeito para a tarefa e lá ficava toda a manhã sem que ninguém desse por sua falta. O segredo de sua satisfação com tão detestável tarefa, era que o rapaz trazia no bolso um volume de 1.900 páginas consagrado às obras completas de Nicolai Gogol. Gastava quinze minutos com a limpeza e o restante da manhã, trancava-se em uma das latrinas e perdia-se na leitura, enveredando nos fascínios das nostálgicas *Noites na fazenda de Dikanke* às hilariantes *Novelas*, passando pelo terrível *Taras Bulba* e a negra farsa das *Almas mortas*. Podemos inferir que Pennac com essa narrativa defende a ideia de que não importa onde se leia. Não se faz preciso um lugar predestinado para a leitura. Lê-se onde se deseje, onde nos sentimos mais à vontade para fruir as palavras ali impressas, ou no lugar de que dispomos no momento.

---

<sup>24</sup> Aqui Daniel Pennac se refere ao fenômeno ocasionado pelo romance de Flaubert, *Madame Bovary*.

8. “O direito de ler uma frase aqui e outra ali”. Em relação a esse direito, Pennac nos fala sobre uma “autorização” que temos de pegar um livro qualquer e nos concedermos a liberdade de abri-lo em algum trecho e de mergulharmos nele por um momento, por dispormos só desse momento. Segundo ele, alguns autores se prestam melhor que outros a essa “colheita ao acaso”, por serem compostos de trechos curtos e separados. Todavia, essa prática de leitura pode ser vista como uma prática de leitura que de modo algum prejudique a formação do leitor. É uma prática mais democrática de leitura em que o leitor pode se deleitar com o escrito sem estar preocupado com prazos curriculares.

9. “O direito de ler em voz alta”. Pennac lembra que na escola a leitura em voz alta é uma prática não muito bem vista, uma vez que se apregoa a leitura silenciosa como um exercício de transmissão direta do olho ao cérebro. Todavia, ele defende a leitura em voz alta pois, as palavras pronunciadas se põem a existir fora do leitor, passando a ser mais verdadeiras. Se o homem não sabe o que lê, é ignorante de suas palavras. Se a leitura se procede de maneira silenciosa, as palavras tornam-se mortas. Segundo ele, o homem que lê em voz alta se expõe totalmente aos olhos de quem o escuta. O homem que lê verdadeiramente põe nisso todo seu saber, dominando seu prazer, se sua leitura é um ato de simpatia pelo auditório como pelo texto e seu autor, consegue fazer entender a necessidade de compreender, então os livros se abrem para este homem e a multidão daqueles que se acreditavam excluídos da leitura vai se precipitar atrás dele (PENNAC, 1993, p. 166).

10. “O direito de calar”. Para falar sobre esse direito, Pennac (1993, p. 167) começa por apresentar um axioma: “o homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só.” Ou seja, a leitura é para o ser humano uma companhia, ela tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Essas convivências, ínfimas e secretas, falam da paradoxal felicidade de viver, de tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. Para Pennac, a ninguém é dado o poder para pedir a descrição dessa intimidade.

Com seus dez “direitos imprescindíveis do leitor”, Pennac não está defendendo a falência da leitura, mas vendo o ato da leitura sob outra

perspectiva que não aquela de obrigatoriedade, de compromisso com prazos e avaliações. Propõe inclusive uma postura menos preconceituosa em relação ao que se lê espontaneamente.

O ato de leitura consiste em um momento de intimidade entre o leitor e o livro e essa relação precisa ser respeitada. O professor deve estar atento a esses direitos para não se tornar autoritário com seus alunos, impondo-lhes um modelo único de leitor/leitura, no qual eles devem se enquadrar. O professor precisa ter sensibilidade para notar que em um determinado dia, por exemplo, o aluno não quer ler e forçá-lo a isso não contribuirá na formação do gosto pela leitura por parte deste.

Não se pode pensar em formar aluno-leitor se não houver o professor-leitor. Conforme comenta Lajolo (1993) a discussão sobre leitura, principalmente numa sociedade que pretende democratizar-se, começa com profissionais que devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler bastante, precisa envolver-se com o que lê.

Para Socorro de Fátima P. Vilar (2004), a literatura foi concebida ao longo dos anos pelo ensino médio, como uma relação de clássicos, cuja leitura sempre foi motivada principalmente em virtude dos vestibulares, que tem se tornado único objeto legível e estimulador do hábito de leitura. Quando a responsabilidade de formar leitores é assumida pela escola, cabe sempre à literatura e quase sempre, unicamente, à literatura brasileira cumprir essa função. A esse respeito, comenta Vilar:

No caso do Ensino Médio, as obras literárias são sempre os clássicos que se relacionam como conteúdo do período da história da literatura, estudado naquele ano. Porém, considerando que, em se tratado de escolas públicas, a leitura e a formação do leitor são de sua responsabilidade, isso inclui estimular e valorizar a leitura do texto literário de outros países – deixando de lado o critério que condena as traduções e adaptações como traição ao texto sagrado original –, bem como de obras contemporâneas valorizadas pelos alunos, porém com pouco respaldo da crítica autorizada. (VILAR, 2004, p. 123)

O papel da escola é de fundamental importância na formação do leitor, principalmente se o professor assumir uma postura não discriminatória

em relação a textos que circulam na sociedade e que não se inserem entre os chamados clássicos da literatura.

Com esse pensamento, no capítulo seguinte, buscamos elaborar uma proposta de trabalho na perspectiva dos gêneros literários, em particular com o gênero poema, na tentativa de promover outra maneira de estudo da disciplina de literatura que não venha a ocorrer em repetições institucionalizadas de modelos saturados.

## **CAPÍTULO IV UMA PROPOSTA DE LEITURA COM O GÊNERO LITERÁRIO *POEMA***

Com base no que vimos expondo até o momento, julgamos pertinente passarmos à etapa de nossa pesquisa que se refere ao contato direto com alunos do ensino médio da cidade de Natal. Primeiramente, iremos apresentar nossa proposta de trabalho com o gênero literário, em particular, o gênero poema, fundamentada nas propostas de Cristina Mello, respaldando-nos nas ideias de Bordini & Aguiar, e apoiada na proposta de Willian Roberto Cereja. Contudo, salientamos que não iremos seguir à risca tais propostas, uma vez que nosso trabalho seguirá o rumo de uma leitura lúdica, buscando o prazer da leitura de textos literários do gênero em questão.

A leitura da obra literária implica o reconhecimento de um sentido, operado pela decifração dos signos que foram codificados, em virtude da autonomia que lhe é própria. Não é suficiente que o leitor decifre esses signos, os quais fazem sentido, quando reunidos em palavras ou frases, pois a compreensão e uma boa fruição da leitura literária implicam, muitas vezes, em um repertório de leitura e conhecimentos prévios de literatura, bem como de teoria e crítica literárias. Todavia, no caso específico de alunos-leitores do ensino médio, a leitura literária não deve pautar-se, fundamentalmente, em teoria e crítica, posto que nesse nível de escolaridade – e em virtude de possíveis lacunas deixadas no ensino fundamental – sabe-se de certo despreparo do aluno nessas áreas de conhecimento.

Conforme Ivanda Martins (2006), a escola precisa ampliar mais suas atividades, com vistas à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos. A autora afirma ainda: “parece-nos que a leitura realizada pelos professores, inevitavelmente, é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios, conhecimentos de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto” (2006, p. 85). Segundo ela, a leitura da literatura e o ensino da literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado,

pois são os dois níveis dialogicamente relacionados. Portanto, quando da existência efetiva de um primeiro contato lúdico que venha a despertar no aluno-leitor o prazer do texto, pode-se, então, apresentar-lhe conceitos de teorias e críticas literárias, quando se fizer necessário. Convém citar o argumento de Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira de Aguiar:

A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 16-17).

Acreditamos ser este o objetivo primordial de atividades de leitura literária para o aluno do ensino médio. Evidentemente, nesse nível de ensino, reconhecemos haver outros interesses e objetivos buscados por esse aluno, entre os quais se destaca a aprovação no vestibular, que traz consigo a preocupação de vencer leituras em curto espaço de tempo. Segundo Claudete Amália Segalin de Andrade:

A inclusão da leitura de literatura no vestibular, no início dos anos 90, tinha por objetivo proporcionar o contato do aluno com obras clássicas, a fim de que, através de uma escrita exemplar, ele pudesse melhorar a qualidade de sua redação. Segundo seus idealizadores, esse contato seria fundamental para o alcance do objetivo proposto. (ANDRADE, 2003, p. 34).

Crenças à parte, o que se percebe hoje entre os vestibulandos, em sua maioria, é uma procura incessante por uma espécie de “simplificação” de leituras literárias, recorrendo eles, muitas vezes, aos chamados “resumos” de obras literárias, ou, ainda, em alguns casos, limitam-se a assistir a versões cinematográficas ou representações teatrais adaptadas de obras da literatura. Salvo em se tratando de obras de textos teatrais. Quando isso acontece, perde-se em muito o objetivo do ensino de leitura literária e o de contato com uma “escritura exemplar”. Em seu artigo *O texto não é pretexto*, Lajolo (1993), ao discutir acerca da utilização do texto literário como exemplo para aulas sobre normas gramaticais, comenta:

Outra forma de exemplaridade desempenhada pelo texto é sua dimensão de repositório de ocorrências linguísticas que seguem à risca as normas gramaticais. Rui Barbosa, Euclides da Cunha, Vieira e até Machado de Assis costumam ser as vítimas preferidas dos que veem no texto pretexto para sapecar na criançada regências, colocações e concordâncias em desuso. E, de vítima, estes autores transformam-se em algozes: castigam professores e alunos, fazendo-os deter-se em normas intrincadíssimas e de aplicabilidade bastante discutível. (LAJOLO, 1993, p. 56).

Textos nos quais as ocorrências de complexidades gramaticais são marcantes, podem ser um instrumento interessante para que se possam discutir os limites históricos da norma culta da língua, as relações entre a modalidade oral e a escrita, entre o modo de se escrever no passado e o modo como se escreve no momento presente. O que interessa garantir é que os alunos não absorvam a noção de que um texto só é bom quando é incompreensível, quando requer idas frequentes ao dicionário, quando suas frases parecem seguir uma sintaxe desconhecida. Sobre esta questão, Lajolo (1993, p.57) ainda adverte: “É necessário, contudo, evitar os extremos: é tão imprudente negar valor ao que se escreveu antes de termos nascido, quanto exilar de livros e aulas tudo o que não tenha sido escrito nos tempos em que a língua era *archaica* e os poetas morriam de *phthysica*...”.

Por outro lado, surge uma questão complexa que leva a uma indagação acerca do que vem a ser “escritura exemplar”: seria a escritura de Jorge Amado, Graciliano Ramos, Oswald de Andrade, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, por exemplo, modelo de escritura exemplar? Com suas marcas de oralidade, regionalismos, criações lexicais? Se não o são, o que é então uma escritura exemplar? Exemplar na medida em que estão em concordância com a Norma Culta ou com o “fazer poético”? Ou ainda, exemplar na medida em que exemplificam modos de domínio sobre o ato de escrever e de conhecimento da língua em suas várias formas de representação?

Andrade (2003, p. 38) alerta que “ao incluir obras recentes em suas seleções, o vestibular se desprende de cânones e de currículos, e aponta para aspectos críticos e polêmicos do ensino de literatura na escola”. Se o ensino de literatura fosse pautado na formação do gosto pela leitura, a partir do contato com o texto, sem a preocupação com cumprimento de prazos de

leitura, nem de programas coerentes com a historiografia literária, provavelmente haveria alunos efetivamente leitores e, conseqüentemente, a leitura das obras que fazem parte das listas dos vestibulares tornar-se-ia tarefa menos desagradável e enfadonha, invertendo-se em tarefa prazerosa e mais responsável.

Concordamos com Martins (2006, p. 91) quando diz que “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária”. Ensinar literatura deveria ser uma atividade que levasse o aluno a compreendê-la como produção cultural repleta da diversidade de elementos culturais e que esses elementos participam efetivamente na construção do texto, permitindo ao aluno perceber que o texto literário, enquanto objeto artístico polissêmico, transgride convenções e que possibilita o envolvimento do leitor em um jogo de descobertas de sentidos. Entretanto, colocar o aluno diante do texto literário, como objeto lúdico de construção e negociação de sentidos, ainda se revela um desafio no contexto escolar.

É, pois, em concordância com tais pensamentos e com base na proposta apresentada por Cristina Mello (*O ensino da Literatura e a Problemática dos Gêneros Literários*. 1998), para “Orfeu rebelde”, a qual se fundamenta no princípio da “interatividade pedagógica”, que buscaremos elaborar nossa proposta de leitura.

A interatividade pode ser uma aliada para assegurar a compreensão do aluno nas diversas atividades de leitura literária, para o que podem concorrer positivamente instrumentos didáticos que lhe permitam ter consciência do seu estado de conhecimentos num dado momento. Mello (1998, p. 328) explica que “na aprendizagem da leitura, visamos especialmente o ensino-aprendizagem dos processos de compreensão, no caso vertente, das operações cognitivas, intelectuais e discursivas implicadas nas diversas modalidades de leitura, de acordo com a especificidade dos textos”.

A estratégia pode efetivar-se através do discurso oral ou escrito, ou, ainda, com outros instrumentos como os quadros de leitura, de diversa configuração formal (Mello, 1998, p. 328). Mello defende o ponto de vista da aprendizagem integrada, no caso da leitura, a qual decorre dos processos de

compreensão dos textos, incluindo as estratégias específicas das diversas modalidades de leitura, como o comentário textual, seja no domínio oral, seja no escrito. E complementa:

Deste modo, pode operar-se uma mudança no tipo de aula tradicional de literatura no Ensino Secundário, que, [...] se desenrola preferencialmente em torno de discursos centrados no professor. Quanto à participação dos alunos, para além de ser episódica, nem sempre revela atitudes de compreensão, não se conhecendo, no modelo tradicional de aula, estratégias orientadas para a aprendizagem dos inúmeros saberes implicados na compreensão do texto literário, incluindo as competências metodológicas. (MELLO, 1998, p. 328).

Para que esta interatividade pedagógica possa se realizar com o sucesso almejado, um ponto fundamental no processo consiste no entendimento da *construção da aprendizagem*, no cenário didático-pedagógico, com o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, respeitando-se uma articulação entre *saber* e *saber fazer*. O que consiste no domínio de diversos métodos e técnicas intelectuais que favoreçam a construção da aprendizagem.

Ao defendermos a ideia de que o ensino de literatura possa ser feito sob a ótica dos gêneros literários, livre das amarras historicistas, acreditamos que esse procedimento possa despertar no aluno a capacidade de inferir de maneira mais acessível, buscando sentidos presentes no texto que esteja lendo. A capacidade de inferir é desenvolvida muito cedo, todavia, alunos-leitores acostumados a apenas receber passivamente informações acerca de obras literárias pouco desenvolvem a inferência por desprezarem elementos textuais importantes que o trabalho de interpretação necessita. Logo, é importante que se oriente o aluno-leitor no processo de inferência para que consiga trilhar os caminhos de leitura, a fim de que não cometa falhas na interpretação.

Em *Lector in fabula*, Eco (2008) afirma que a inferência pode ser realizada a partir das estruturas cognitivas do leitor como da estrutura semântica dos textos, esta interdependendo dos componentes de modos e dos gêneros literários. Por essa razão, Mello (1998) lembra que “a prática da inferência deve incidir sobre elementos textuais, sem nunca perder de vista os

diversos enquadramentos modais e genológicos”, ou seja, identificar elementos da estruturação do texto, do ponto de vista da teoria dos gêneros literários.

Esboçaremos uma proposta de atividade de leitura destinada a alunos do terceiro ano do Ensino Médio, para a qual buscaremos fundamentação no “método recepcional”, segundo o pensamento de Bordini & Aguiar (*Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas*. 1993), além de respaldarmo-nos em alguns momentos na proposta de Cereja (*Ensino de literatura: uma proposta metodológica para o trabalho com literatura*. 2005), que defende a idéia de “o dialogismo como procedimento no ensino de literatura”, sem deixar de lado as orientações de Mello (1998).

Elegemos para nosso trabalho o gênero literário “poema” por se tratar de um gênero em que nos é possível a escolha de textos curtos, para que possamos apresentar ao aluno uma gama maior das várias formas de apresentação do citado gênero. Para este fim, elaboramos uma pequena antologia de poemas para servir de material didático de nosso estudo, conforme pode ser observado em anexo. A miniantologia é constituída de catorze poemas, dentre os quais aparecem alguns que apresentam formas fixas, metrificadas com esquema de rimas, outros escritos com versos livres e três poemas visuais. Além disso, tivemos o cuidado de eleger poemas de estéticas diferentes, bem como textos de poetas de outras nacionalidades. Justificamos a quantidade dos poemas em virtude do curto tempo que tivemos para a realização do trabalho: quatro encontros de duas aulas cada um, totalizando oito aulas em cada uma das três turmas. Com essa limitação do tempo, não nos foi possível utilizar um número maior de textos.

Visando à progressão do conhecimento global do gênero, justifica-se, primeiramente, apresentar aos alunos estratégias didático-pedagógicas de leitura que respeitem quatro fases de aprendizagem:

- 1) abordagem do conjunto de três poemas com o objetivo de ativar um imaginário de alguns poemas e a aprendizagem de uma metodologia de abordagem do texto literário; momento em que a fala do aluno se vede fazer ouvir: explorar ao máximo a capacidade de leitura (inferências) sobre os textos;
- 2) abordagem de um núcleo fundamental de poemas exemplificativos do gênero, dos temas e traços estilísticos presentes nos poemas escolhidos;

- 3) aprofundamento: os alunos lerão alguns poemas da miniantologia, mas com autonomia, podendo fazê-lo em casa;
- 4) estudo mais breve: com o objetivo de sistematizar os conhecimentos adquiridos, permitindo a avaliação das capacidades de análise, comentário e interpretação, considerando os principais vetores temáticos e estilísticos dos poemas em estudo.

Apresentamos a seguir um breve esboço do que poderia vir a ser um “percurso de leitura” destinado ao trabalho em sala de aula. Segundo Cristina Mello, um percurso de leitura implica em dois fatores: 1. leitura prévia de alguns poemas em sala de aula; 2. o professor pedirá que a turma escolha três poemas para serem comentados, um dos quais oralmente.

Nossa proposta parte de um primeiro contato lúdico com o texto literário, diferentemente do que afirma Cereja (2005, p. 164) para quem a abordagem historiográfica possa vir a ser o caminho mais curto para dar início a mudanças no ensino, argumentando que dessa forma haveria maior adesão por parte dos professores, uma vez que não despreza a formação desses profissionais nem suas experiências com a abordagem histórica da literatura. Entendemos que com o ensino de literatura a partir dos gêneros literários, não se tomaria como eixo norteador a historiografia, pois não cremos que essa seja uma perspectiva viável para o ensino de literatura. Uma vez que a abordagem da literatura nessa perspectiva, abre a possibilidade de que se possam ler textos literários independentemente de escola literária, época ou nacionalidade a que pertençam. Dando um enfoque estético, que se compreenda o texto literário numa visão atemporal, ou seja, sem trazer em primeiro plano de interesse sua relação com o momento histórico de produção, faria com que o aluno o percebesse enquanto objeto de arte literária. Assim, o estudo da literatura numa abordagem dos gêneros literários, acreditamos, pode ser feito a partir da leitura lúdica em sala de aula de alguns textos pertencentes ao gênero escolhido, seguida de informações como origem, evolução, eventual extinção e características formais e estéticas. Isso tudo tendo como enfoque principal o próprio texto literário.

Tomemos, em nível de exemplificação desta primeira aproximação com o gênero literário eleito para estudo, o poema *O gosto do nada*, de Charles Baudelaire. Vale salientar que, para este trabalho, é imprescindível que o

professor elabore uma miniantologia, contendo vários poemas de épocas, estilos e poetas de nacionalidades diversas. Convém que o professor, juntamente com a turma, decodifique o significado de alguns termos com ou sem ajuda de dicionário, a esse procedimento implica em se desfazer os assim chamados “entraves vocabulares”.

**LXXXIII**  
**O gosto do nada**

Morno espírito, outrora afeito à luta,  
A esperança que um dia instigou teu ardor,  
Não quer mais espertar-te! Deita-te sem pudor  
Velho cavalo a quem mesmo a planície é abrupta.

Dorme, meu coração! E em sonolência bruta!

Espírito vencido! ao velho salteador  
Não tem mais gosto o amor, nem tampouco a disputa;  
Voz da flauta ou clarim ora ninguém escuta!  
Prazeres, não tenteis quem é tédio e torpor!

A adorável Primavera já perdeu seu odor!

Engole o tempo enfim a vida diminuta,  
Tal como a um corpo rijo a neve só brancor.  
Eu vejo do alto o globo curvo a se compor,  
E não encontro mais o abrigo de uma gruta!

Leva-me contigo, avalanche que enluta!

(BAUDELAIRE, 2001, p. 90.)

Ainda visando à explicação do texto, o professor pode efetuar o comentário de outro poema, através da leitura oral, fazendo perceber os efeitos sonoros: rima, ritmo, versificação, assonâncias, aliterações, paralelismos (quando houver), com a intenção de promover a fruição do prazer estético do texto. O professor pode eleger uma estrofe do poema *Ave Maria*, do poeta Olavo Bilac, a fim de fazer uma análise detalhada, chamar a atenção para a voz que fala no poema (eu lírico), com quem essa voz dialoga etc. Exemplifiquemos com o poema de Bilac quais seriam as operações de leitura:

### Ave Maria

Meu filho! termina o dia...  
A primeira estrela brilha...  
Procura a tua cartilha,  
E reza a Ave Maria!

O gado volta aos currais...  
O sino canta na igreja...  
Pede a Deus que te proteja  
E que dê vida a teus pais!

Ave Maria!... Ajoelhado,  
Pede a Deus que, generoso,  
Te faça justo e bondoso,  
Filho bom, e homem honrado;

Que teus pais conserve aqui  
Para que possas, um dia,  
Pagar-lhes em alegria  
O que sofreram por ti.

Reza, e procura o teu leito,  
Para adormecer contente;  
Dormirás tranquilamente,  
Se disseres satisfeito:

“Hoje, pratiquei o bem:  
Não tive um dia vazio,  
Trabalhei, não fui vadio,  
E não fiz mal a ninguém.”

(BILAC, 1929, p. 35)

O professor pode, preferencialmente, utilizar de algum recurso para projetar o poema em uma tela, como o retroprojetor, ou o data-show, afim de que todos possam acompanhar melhor as etapas de leitura. Feita a leitura oral do poema e esclarecido o significado de alguma palavra que venha dificultar a compreensão integral do texto, seguem-se as etapas para essa fase da atividade:

- a) leitura do poema, com explicação da primeira estrofe, mostrando como nela contextualiza-se a visão de mundo do poeta, bem como os recursos estilísticos por ele utilizados. Relacionando o texto com o título do poema, e com os significados que nele se articulam;
- b) depois desta aproximação, como introdução ao estudo do gênero literário poema, segue-se a leitura dos outros poemas presentes na miniantologia, servindo para percepção de vetores temáticos, como para desempenhar uma função estratégica na organização macrot textual do gênero em estudo.

A observação do vetor temático em *Ave Maria* implicará na observação da forma como Olavo Bilac concebe sua visão de mundo a respeito das relações afetivas entre pais e filhos, e o reflexo que se faz perceber de sua inserção no mundo da época em que o texto foi produzido. Assim como todos os elementos presentes no texto que refletem os costumes do século XIX.

Para a leitura do poema de Bilac, se faz necessário que o professor enfatize os aspectos versificatórios – metrificação, esquema de rimas etc –, chamando a atenção para a metrificação utilizada pelo poeta, e apontar os efeitos rítmicos e sua relação com o conteúdo dos versos. O professor deve também assinalar que o poema é todo escrito em versos heptassílabos, ou redondilha maior, com estrofes de quatro versos, ou seja, quartetos, com esquema de rimas do tipo intercaladas: ABBA.

O professor deve mostrar aos alunos que o uso do verso heptassílabo, cujas sílabas tônicas aparecem ora na 2ª, 5ª e 7ª sílabas, ora na 3ª e 7ª sílabas, reproduz o ritmo característico das ladainhas. Vale lembrar que as redondilhas maiores, assim como as redondilhas menores, são muito melódicas, facilitando a memorização por parte do leitor. O emprego da redondilha maior, e por estar escrito em quartetos, lembra o esquema típico das quadrinhas, o que reforça a sugestão do movimento cadenciado, além de dar um tom mais afetivo ao texto. Outro aspecto a ser observado é o emprego constante das reticências, que sugerem um tom saudosista aos versos. Ou seja, o professor deve explorar todos os aspectos estéticos do texto, todavia sem esquecer que se trata de alunos que nem sempre estão de posse de tais informações acerca de literariedade do texto.

Tomemos como exemplo a primeira estrofe do poema *Ave Maria*:

Meu/ <u>fi</u> / lho!/ ter/ <u>mi</u> / na o/ <u>di</u> / a...	A	} rimas intercaladas
1 2 3 4 5 6 7		
A/ pri/ <u>mei</u> / ra es/ ter/ la/ <u>bri</u> / lha...	B	
1 2 3 4 5 6 7		
Pro/ <u>cu</u> / ra a/ tu/ a/ car/ <u>ti</u> / lha,	B	
1 2 3 4 5 6 7		
E/ <u>re</u> / za a/ <u>A</u> / ve/ Ma/ <u>ri</u> / a!	A	
1 2 3 4 5 6 7		

Após a realização do comentário inicial, durante alguns minutos, o professor solicitará a produção oral de outros comentários a cerca do mesmo poema, procurando suprir deficiências na abordagem dos alunos ou aprofundar sentidos não apreendidos. No primeiro contato de leitura do texto poético, o professor deve deixar primeiro que os alunos elaborem sua leitura a cerca do poema. O professor pode sugerir percursos de leitura a fim de que os alunos descubram as evidências estéticas que marcam o ritmo, o trabalho com a linguagem, e as imagens dela decorrente. Aqui é importante que o professor atente aos comentários dos alunos-leitores para que não se cometam devaneios de compreensão, para que desde já haja uma orientação quanto à leitura de um texto literário. Deve esclarecer que ler, compreender e interpretar um texto literário não implica em dizer o que vem à mente sobre o que se leu, e que a chamada “leitura subjetiva” deve ter uma parcela de objetividade, ou seja, o próprio texto mostrará o caminho a ser seguido. Essa etapa da atividade de leitura literária busca refletir sobre o fenômeno literário sob a ótica do aluno-leitor, o que vem a coincidir com o método recepcional de ensino que “funda-se na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos” (Bordini & Aguiar, 1993, p. 85).

Ao descrever o método recepcional, Bordini & Aguiar lembram que:

O método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Por conseguinte, são sempre cotejados textos que pertencem ao arsenal de leitura do grupo como outros textos, documentos de outras épocas, regiões e classes sociais, em diferentes níveis de estilo e abordando temáticas variadas. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 86).

O método recepcional, conforme indica o próprio termo, está diretamente ligado à “estética da recepção”. Os teóricos alemães da Escola de Constança concebem a recepção como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento da sua produção como no momento da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente. Seu conceito propõe uma reformulação da historiografia literária e da interpretação textual, procurando romper com o exclusivismo da teoria de produção e representação da estética

tradicional, pois considera a literatura enquanto *produção, recepção e comunicação*, ou seja, uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor.

O processo de recepção e de seus pressupostos restabelece a dimensão histórica da pesquisa literária, conforme observa Costa Lima (1979) em estudo introdutório, alguns dos teóricos e analistas da estética da recepção, apontam para a mudança do paradigma da investigação literária e discursiva, que remete o ato de leitura a um duplo horizonte: o implicado pela obra e o projetado pelo leitor de determinada sociedade.

A estética da recepção volta-se para as condições sócio-históricas das diversas interpretações textuais: o discurso literário se constituiria, através de seu processo receptivo, enquanto pluralidade de estruturas de sentido historicamente mediadas.

Dando continuidade à proposta, após fazer as considerações sobre os recursos estilísticos do poema, o professor dividirá a turma em dois grupos, de modo que cada um trabalhe com um dos poemas escolhidos da miniantologia. Nessa etapa, convém deixar os alunos-leitores se confrontarem individualmente com o texto, sendo-lhes dadas mais orientações de leitura por parte do professor. Vejamos o que orienta Mello sobre essa atividade:

Convém que os alunos aprendam a trabalhar as suas primeiras inferências do texto, por sucessivas tentativas de aproximação, confirmação ou recusa das hipóteses de sentido, que devem *sempre* ser registradas por escrito, de modo a certificarem-se da sua plausibilidade, com eficácia e economia de tempo. (MELLO, 1998, p. 388).

Após a explicação das etapas do processo de leitura do texto poético, o professor pode efetuar o comentário de um poema, explicitando suas próprias operações mentais de compreensão. Nesse momento, o professor pode optar pela explicação do texto, ou seja, partindo da leitura oral, fazendo perceber os efeitos sonoros: rima, ritmo, versificação, assonâncias, aliterações, paralelismos (quando houver), objetivando a fruição do prazer estético do texto. Em seguida, o professor pode eleger uma estrofe do poema em questão para fazer uma análise detalhada, chamando atenção para a voz que fala no poema (eu lírico), com quem essa voz dialoga etc.

Tomando outro poema da miniantologia distribuída entre os alunos, a fim de que as observações acerca da literariedade do gênero poema seja

melhor compreendida pelo aluno do ensino médio, faremos as mesmas explanações, utilizando como exemplificação das operações de leitura o poema *O verme e a estrela*, do poeta Pedro Kilkerry:

### **O verme e a estrela**

Agora sabes que sou verme.  
Agora, sei da tua luz.  
Se não notei minha epiderme...  
É, nunca estrela eu te supus.  
Mas, se cantar pudesse um verme,  
Eu cantaria a tua luz

E eras assim... Por que não deste  
Um raio, brando, ao teu viver?  
Não te lembrava. Azul-celeste  
O céu, talvez, não pôde ser...  
Mas, ora enfim, por que não deste  
Somente um raio ao teu viver?

Olho, examino-me a epiderme,  
Olho e não vejo a tua luz!  
Vamos que sou, talvez, um verme...  
Estrela nunca eu te supus!  
Olho, examino-me a epiderme...  
Ceguei! ceguei! da tua luz?

(KILKERRY, Pedro. 1929, p. 35)

Igualmente como sugerimos com o poema de Olavo Bilac, o professor poderá adotar os mesmos procedimentos, como: a distribuição de cópia do poema para cada aluno, uso de transparência – ou qualquer outro recurso áudio-visual – para projeção do texto, e fazer a leitura conjunta do poema, desmanchando os entraves vocabulares, e proceder com as mesmas etapas para essa outra leitura.

A abordagem da observação dos vetores temáticos implicará na retomada quanto à forma como o poeta concebe sua visão de mundo a respeito das relações afetivas entre o eu lírico e o objeto de seu amor, e o reflexo que se faz perceber de sua inserção no mundo da época em que o texto foi produzido. Assim como elementos presentes nos textos que refletem traços característicos da poesia simbolista. Além de lhe proporcionar um entendimento mais efetivo do gênero lírico, uma vez que, segundo Maria Zaira Turchi (2003, p. 60), “o lírico é a emoção do pensamento que compreende e significa um novo sentido.”

Quanto aos aspectos versificatórios – metrificação, esquema de rimas etc –, uma vez que nos confrontamos com a leitura integral do poema, convém chamar a atenção para o recurso da metrificação utilizado pelo poeta, mostrando os efeitos rítmicos que produzem e sua relação com o conteúdo do texto. Nesse momento pode ser necessário que o professor dê uma breve explanação sobre metrificação para reforçar as explanações. Outros aspectos formais como organização dos versos, emprego excessivo de determinados sinais de pontuação, podem ser destacados com a leitura oral de outro poema. Conforme orienta Turchi:

A repetição, entendida amplamente como recorrência e redundância (redobramento, encaixamento, enumeração, isotopismos semânticos, ritmo e rima), diferencia-se no lírico, em relação aos outros gêneros ou mesmo à linguagem comum, por não atender a situações objetivas, construção de ações, personagens, tempo, espaço, mas por revelar o mundo como emoção, um puro movimento de significações. (TURCHI, 2003, p. 62).

O professor deve mostrar aos alunos que o verso octossílabo, com sílabas tônicas aparecem ora na 2ª, 4ª e 8ª sílabas, ora na 1ª, 4ª e 8ª sílabas, utilizado pelo poeta, reproduz o ritmo mais lento aos versos. O emprego de rimas alternadas ABAB reforça a sugestão do movimento entre o eu-lírico (verme) e a pessoa amada com que ele dialoga (estrela), sugerindo o distanciamento entre ambos. Outro aspecto a ser observado é o emprego constante das reticências, que funcionam como insinuação, provocação ao eu-lírico enamorado que observa a mulher. Tomemos como exemplo a primeira estrofe do poema *O verme e a estrela*:

A/ <u>go</u> / ra/ <u>sa</u> / bes/ que/ sou/ <u>ver</u> / me.	A	} <u>rimas</u> <u>alternadas</u>
1 2 3 4 5 6 7 8		
A/ <u>go</u> / ra,/ <u>sei</u> / da/ tu/ a / <u>luz</u> /. 1 2 3 4 5 6 7 8	B	
Se/ <u>não</u> / no/ <u>tei</u> / mi/ nha e/ pi/ <u>der</u> / me...	A	
1 2 3 4 5 6 7 8		
É,/ nun/ ca es/ <u>ter</u> / la eu/ <u>te</u> / su/ <u>pus</u> /. 1 2 3 4 5 6 7 8	B	
<u>Mas</u> ,/ se/ can/ <u>tar</u> / pu/ des/ se um/ <u>ver</u> / me, 1 2 3 4 5 6 7 8	A	
Eu/ <u>can</u> / ta/ <u>ri</u> / a a/ tu/ a / <u>luz</u> / 1 2 3 4 5 6 7 8	B	

Além disso, se faz necessário mostrar que esse mesmo esquema de rimas se repete nas outras estrofes, sendo que convém notar que as rimas da primeira sextilha se repetem na terceira estrofe. Se observarmos com maior atenção, veremos que a segunda estrofe sugere uma reflexão do eu lírico como um julgamento sobre a pessoa amada a quem se dirige, questionando alguns de seus posicionamentos em relação a ele. Na primeira estrofe, o que é expresso pelo eu lírico está relacionado a si próprio, onde se coloca em posição ser enamorado, porém não correspondido. Enquanto que, na terceira estrofe, o eu lírico reverte a situação quando coloca em xeque o objeto de seu amor, questionando que “talvez” ele seja um verme e que “estrela” ele “nunca” a supôs. Finaliza questionando: “ceguei! Ceguei! da tua luz?”, o poeta deixa implícitas estas informações ao empregar rimas iguais na primeira e terceira estrofes, como que deixando pistas para serem seguidas pelo leitor.

No tocante às estratégias de ensino-aprendizagem de um referido conjunto de poemas, Mello (1998) sugere que, além da leitura individual, se pratique a leitura em duplas, mudando a constituição dos grupos para que o diálogo ganhe pela diversidade de sentidos intuídos e comprovados pela análise, através da troca de idéias e impressões acerca dos textos lidos pelos grupos.

Uma terceira fase consiste no aprofundamento do conhecimento da obra: em trabalho centrado na detecção dos vetores semânticos dos textos ainda não apreciados. Nessa fase, deve-se proceder a leitura dos poemas, visando à identificação dos “assuntos” abordados em cada um, para que se faça um quadro geral do aspecto semântico dos poemas observados.

A realização de atividade dessa natureza, demandará um número de aulas maior (cerca de dez), contemplando cerca de vinte poemas. A leitura dos textos selecionados, seguida de comentários escritos, produzidos em sala de aula, constitui uma estratégia pedagógica de não separar leitura e escrita. Nesta fase, os alunos-leitores já terão tido um razoável acompanhamento, assim poderão, com maior autonomia interpretativa, realizar o trabalho final escrito, para o qual devem ser recomendadas algumas referências bibliográficas, se a produção textual se fizer fora da sala de aula. O texto final a ser produzido pode ser uma *resenha* ou uma *crítica*, podendo a elaboração dessa atividade ser iniciada em sala de aula, sob orientação do professor,

sendo finalizada fora do espaço de sala de aula para que os alunos possam fazer as pesquisas necessárias.

Com base nas observações apresentadas ao longo desta pesquisa, acreditamos ser possível uma proposta de trabalho com o texto literário, deixando de lado o livro didático de literatura; embora reconheçamos que em muitas realidades escolares, na imensa extensão territorial do nosso país, muitas vezes, o livro didático constitui o único recurso de que o professor dispõe para a realização de suas aulas de literatura. Uma saída para aplicação desta proposta de ensino, em regiões nas quais o acesso à biblioteca seja difícil ou aquisição de livros, pela não existência de livrarias ou sebos, seria a utilização do próprio livro didático como fonte de coleta de textos para se montar a miniantologia. Não apenas do gênero poema, mas é possível, também que o livro didático sirva de fonte para que o professor encontre um bom número de contos, resenhas ou mesmo trechos de romances e de peças teatrais. Uma vez que, de maneira geral, nas escolas públicas, existe uma considerável quantidade de livros didáticos, que muitas vezes estão esquecidos nas estantes em função do lançamento de novas edições. Eis aí uma excelente fonte de pesquisa para se montar antologias literárias destinadas à leitura de literatura em sala de aula, abandonando o convencionalismo do ensino pautado na perspectiva historiográfica.

Em se tratando do gênero romance, o professor pode lançar mão dos livros que existam na escola, sem esquecer, num primeiro momento, de selecionar um texto cuja linguagem não esteja tão afastada da realidade local do alunado. Todavia, isso não implica que este aluno não possa ser orientado e venha a ter contato com livros de épocas diversas, independente de a linguagem ser mais rebuscada ou não. Tudo irá depender dos encaminhamentos dados pelo professor. Uma proposta para a leitura de romances em sala de aula é ler trechos do livro, tecendo comentários sobre o tema abordado, explicando os processos de escritura do romancista escolhido. Pedir aos alunos que leiam alguns capítulos em casa para comentários em sala de aula. Este trabalho pode se tornar muito enriquecedor e atrativo, porém o professor não pode estar preocupado em cumprir prazos nem dar conta do programa estabelecido. A leitura de um romance, independente do volume de páginas que contém, requer tempo, pois cada leitor tem seu próprio ritmo de

leitura. Ao final da leitura do livro, como fechamento do trabalho, em havendo uma versão cinematográfica do livro, pode-se promover uma sessão em horário que não seja o destinado para a aula. Ao longo da exibição o professor pode tecer comentários a respeito da adaptação e sobre as possíveis divergências surgidas devido à linguagem diferenciada. Algo semelhante pode ser feito em relação ao texto dramático, uma vez que há no mercado alguns filmes baseados em obras da dramaturgia. Porém sempre em primeiro lugar deve vir o texto escrito, nunca substituir a leitura pela versão cinematográfica da obra. Esta deve servir de apoio em aulas de literatura.

Por outro lado, se o professor estiver disposto a despir-se de seus preconceitos em relação às formas literárias que não estejam inseridas no cânone escolar, é possível também desenvolver um trabalho de estudo de literatura, e lançar mão de manifestações da literatura popular, como a leitura de cordel, por exemplo. Principalmente, em se tratando de escolas situadas no nordeste brasileiro onde a produção da literatura de cordel se faz constante, além de haver a possibilidade de convidar cordelistas para fazerem uma apresentação na escola. Ou seja, o trabalho com o texto literário pode ser muito atrativo, prazeroso, lúdico, se for desenvolvido de maneira não atrelada a modelos saturados de ensino desta disciplina escolar.

#### **4.1. Vivenciando a proposta de ensino com gêneros literários**

Durante o período de três a treze de maio do ano de 2010, tivemos a oportunidade de vivenciar, em três turmas do ensino médio do turno matutino, na Escola Estadual Berilo Wanderley, uma experiência aplicando nossa proposta de ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários. Iremos nos referir às turmas que participaram da experiência como “turma A, turma B e turma C” e, se se fizer necessário nos reportar a algum dos alunos que participaram de nossos encontros, iremos usar nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos estudantes. As turmas contavam com um número significativo de alunos – turma A com 40 alunos; turma B, 42 alunos; e turma C, 38 alunos. Observamos que a frequência dos alunos às aulas se mostrou regular.

Conforme pode ser observado no plano de aula (anexo 8), nosso objetivo específico constava em fazer com que o aluno pudesse ter a experiência com o gênero literário poema, bem como sua estrutura e recursos.

Nossos encontros tiveram de seguir o horário de aulas da escola: turma A, aulas às segundas e sextas-feiras; turma B, aulas às segundas e terças-feiras; e turma C, aulas às quintas e sextas-feiras. Ao todo foram quatro encontros de duas aulas geminadas, somando oito aulas em cada uma das turmas. No primeiro encontro, expusemos nosso objetivo de trabalho e o porquê de estarmos realizando aquela atividade com as turmas escolhidas para que pudéssemos estabelecer um pacto pedagógico entre professor e alunos. Antes, porém, tivemos a oportunidade de estar presente durante uma semana nas aulas de Língua Portuguesa para nos familiarizarmos com as turmas.

Este período de observação nos foi de suma importância, pois tivemos o contato mais aproximado com os alunos. Ouvimos depoimentos a respeito de suas ansiedades com as aulas de literatura, uma vez que, na rede escolar estadual, seguindo recomendações da Secretaria de Educação do

Estado do Rio Grande do Norte, a disciplina de Literatura não existe mais, os conteúdos devem ser ministrados nas aulas de Língua Portuguesa. O que ocasiona em prejuízo, pois como ficamos sabendo de maneira informal, nem todos os professores de Língua Portuguesa dispõem de tempo suficiente para cumprir todos os conteúdos da disciplina.

Todavia, vimos que uma disciplina oferecida em dois encontros semanais, contando cada um com duas aulas, totalizando quatro aulas por semana, ao final do bimestre os alunos teriam participado de trinta e duas aulas por bimestre. Um bom planejamento resolveria a questão, dando conta dos conteúdos de língua portuguesa (que implicam em leitura e produção textual) e ainda assuntos relacionados aos conhecimentos da literatura. Quando o professor ministra algum conteúdo de literatura, geralmente o faz da forma mais tradicional. Ou seja, as aulas limitam-se a apresentar aos alunos nomes de autores, listagem de obras ou outras informações externas ao texto literário. Salvo poucos professores que procuram desenvolver um trabalho mais efetivo relacionado com o texto literário, porém quase sempre o trabalho se volta para o estudo das obras constantes na relação do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A lista em vigor para o ano de 2010 consta de cinco obras, sendo cada uma pertencente a um gênero literário diferente. A lista consiste em um livro de contos, um livro de poemas, um livro de crônicas, um romance e um texto dramático.

No período em que estivemos na Escola Berilo Wanderley, a lista em vigor constava dos seguintes títulos: *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *Horto*, de Auta de Souza; *Negrinha*, de Monteiro Lobato; *Comédias para se ler na escola*, de Luís Fernando Veríssimo; *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna. Esses livros são utilizados como leitura obrigatória dos bimestres, tanto no terceiro ano quanto no segundo ano do ensino médio. O trabalho com os livros consiste em leitura fora da escola, e em data pré-estabelecida, ao final do bimestre, é feita uma avaliação. Os professores com quem mantivemos contato informaram que, em relação às avaliações, se faz uma prova contendo questões sobre a obra recomendada no período. Não tivemos acesso a nenhuma destas avaliações, pois fomos informados que se encontravam longe do período de avaliações naquele semestre.

Outro ponto, que julgamos ser pertinente ressaltar, diz respeito à

mudança de postura do professor em relação à maneira de ensinar literatura, consoante nossas observações já mencionadas nesta pesquisa. Se o profissional de língua materna se dispuser a percorrer o caminho do ensino de literatura não atrelado aos hábitos institucionalizados, ou preocupado em cumprir um cronograma curricular, será possível desenvolver uma prática de ensino em que o aluno seja inserido como sujeito e não como mero espectador, apenas recebendo informações pré-estabelecidas.

A seguir, passaremos a expor nossa experiência com as três turmas, durante o período em que estivemos atuando. Para não ficar repetitivo, teceremos comentários englobando as três turmas, narrando de forma mais abrangente o relato do que ocorreu durante nos encontros, pois as atividades desenvolvidas foram as mesmas. Apenas quando se fizer necessário, reportar-nos-emos a alguma das turmas em particular.

Intencionávamos utilizar alguns dos recursos áudio-visuais – como o *PowerPoint*, por exemplo – para enriquecer nosso trabalho, porém nos deparamos com alguns contratempos: o aparelho de multimídia existente na escola não estava à disposição, uma vez que o equipamento estava com defeito. Então tivemos que optar pela utilização do retro-projetor. Para podermos apresentar as gravações dos poemas-canções, tivemos de levar um aparelho de som, pois o que havia na escola não estava disponível.

Assim, no primeiro dia em que estivemos com as turmas, foram distribuídas cópias xerox da “miniantologia de poemas” (anexo 9), em cuja elaboração tivemos o cuidado de selecionar poetas de nacionalidades diferentes: um francês, dois portugueses e um cabo-verdiano. São eles, respectivamente, Charles Baudelaire, Florbela Espanca, Álvaro de Campo e Ovídio Martins. Para a escolha dos poetas brasileiros: Augusto dos Anjos, Nei Leandro de Castro, Cruz e Souza, Marcos Silva, Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Auta de Souza, Paulo Leminski e Pedro Kilkerry, buscamos não nos deter a estilos nem à escolas literárias. Propositadamente, dispusemos os poemas sem seguir a sequência temporal de produção. Assim, encontram-se na primeira página Augusto dos Anjos ao lado de Nei Leandro de Casto, Charles Baudelaire, Cruz e Souza e Marcos Silva. Três poemas com metrficação fixa e dois poemas visuais. Nas páginas seguintes, seguimos o mesmo critério de disposição. Na segunda página: Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Auta de Souza

e Paulo Leminski. Na terceira página, temos: Florbela Espanca, Álvaro de Campos, Ovídio Martins e Pedro Kilkerry.

No primeiro momento, foi feita a leitura de todos os poemas nela constantes. Quanto aos poemas visuais, por meio de transparência, projetamos as imagens, para que os alunos pudessem ter melhor visualização/leitura, porque as cópias não ficaram muito boas o que dificultava uma leitura aprimorada desses poemas.

Após a leitura integral da miniantologia, objetivando o conhecimento global do gênero poema, projetamos as imagens dos três poemas visuais. Quando iniciamos o trabalho, tivemos de modificar as estratégias inicialmente planejadas pois os alunos nas três turmas se mostraram muito interessados nos poemas visuais, cuja recepção foi muito satisfatória. A maioria nunca tinha tido conhecimento sobre esse tipo de poema. As leituras orais foram muito boas, principalmente em relação ao poema de Nei Leandro de Castro. Então decidimos, juntamente com os alunos, começar o trabalho de leitura dos textos por estes poemas, pois vimos a necessidade de mudar nossa estratégia de atividade em virtude do interesse dos alunos. Planejávamos iniciar com os poemas, *Ave Maria* e *O verme e a estrela*, mas preferimos aproveitar o momento de empolgação dos alunos para usar o interesse, demonstrado da parte deles como estímulo para nossa prática.

Apresentamos aos alunos as estratégias didático-pedagógicas de leitura a fim de que os participantes da experiência tivessem o conhecimento global do gênero poema. Para essa etapa do trabalho, em virtude do interesse expresso pelos alunos, foram escolhidos os três poemas visuais da miniantologia. Para a leitura e compreensão integral dos poemas, buscamos apontar seus núcleos fundamentais, exemplificativos dos temas e traços do estilo encontrados em cada um. Em seguida, pedimos que os alunos lessem em grupo, os outros poemas da miniantologia, observando seus núcleos temáticos e as formas como foram escritos. Também orientamos que anotassem as observações no caderno para posterior discussão em aula. Esta leitura foi terminada em casa devido ao tempo da aula ter se esgotado.

Tais leituras refletem o contato e a impressão que eles tiveram dos textos. Convém antes ressaltar, ainda, que as leituras que transcreveremos aqui, buscam ser o mais fiel possível às leituras feitas pelos alunos.

Evidentemente que em alguns momentos houve nossa intervenção para esclarecer ou informar algum fator de relevância para melhor compreensão do poema lido. Nesse momento do trabalho, não pudemos nos ater à leitura mais detalhada dos poemas como um todo, pois os poemas visuais despertaram bastante interesse por parte das turmas, como foi dito anteriormente. Eis o primeiro poema visual apresentado:

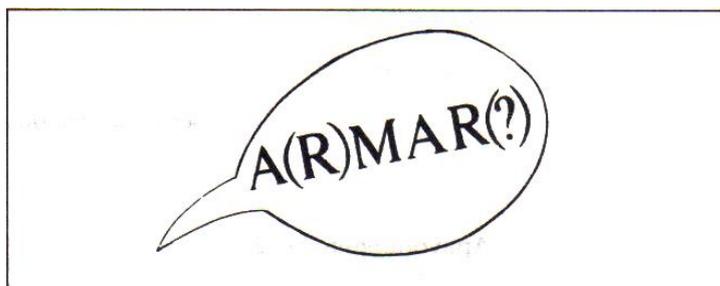


Para que fosse possível chegar a uma leitura satisfatória do poema, se fez necessário recuperar algumas informações pertinentes ao texto: 1. O tema do poema diz respeito à História de nosso país: foi no ano de 1822 que fora proclamada a independência do Brasil pelo Imperador D. Pedro I; 2. O poeta Nei Leandro de Castro produziu seu trabalho visual no ano de 1966, ou seja, quatro anos após o golpe de 1964 que instaurou a ditadura militar; 3. O poeta compõe seu trabalho, utilizando-se de uma técnica que, na década de 1960, tornara-se bastante comum: a colagem. Então, ele aproveita recortes de várias logo-marcas de empresas multinacionais para compor seu texto, como também de alguns veículos de comunicação.

Com base em tais informações, ao analisar o texto, os alunos chegaram à conclusão de que a intenção do poeta teria sido a de criticar a independência do Brasil uma vez que a tão propalada independência na verdade não existe na prática já que o país se encontrava e continua atrelado ao julgo da economia internacional.

Em relação ao segundo poema visual, do poeta norterriograndense Marcos Silva, obtivemos as seguintes impressões advindas da leitura dos alunos. Várias discussões surgiram em torno do poema, pois causou um grande estranhamento para os alunos por ser composto apenas de uma

palavra, mas que contém outra em si: “amar”/”armar”, em um jogo de re-elaboração do signo linguístico, inserida em um balão como em histórias em quadrinho, seguido de uma interrogação entre parênteses. Para os alunos, o poeta teve a intenção de questionar a situação política brasileira na época de criação do texto. Vejamos/leiamos o poema:



*Marcos Silva (RN)*

Na fonte de onde copiamos o texto não há referência ao ano de publicação, mas como vivenciamos a década de 1970 na cidade do Natal, sabemos que o poema fora produzido naquela década, ainda quando se vivia no país o regime militar, em plena vigência do Ato Institucional Nº 5 – AI5, informação que resgatamos juntamente com os alunos. Informamos, ainda, que o poeta participou do movimento denominado “Poesia Marginal” que teve grande efervescência na cidade. Houve a necessidade de explicar rapidamente o que fora a Poesia Marginal, o que representou em termos culturais para a juventude da época e as heranças deixadas para a cultura do país. Também fizemos menção ao movimento Hippie, que igualmente deixou suas heranças culturais. De posse de tais informações, os alunos chegaram à conclusão de que o poeta faz um jogo de significação com os verbos “amar” e “armar”: “amar”, seria uma referência ao movimento Hippie que tinha como um de seus lemas o slogan “Paz e amor”, enquanto o verbo “armar” é uma referência ao militarismo vivido no país, às perseguições políticas e ideológicas.

Quando apresentamos o terceiro poema, do poeta Paulo Leminski, a leitura não foi mais fácil devido ao maior número de palavras, se comparado aos poemas anteriores, pois Leminski usa o recurso do desenho circular, reforçando o que é dito no texto verbal. Aqui a leitura feita pelos alunos,

curiosamente, não foi muito profunda. Nas três turmas, os alunos ficaram mesmo no nível de compreensão do que leram: houve um rapaz da turma A que falou: “havia um inseto sobre o papel, daí o poeta foi fazer um círculo e o inseto voou e ficou somente o círculo”. O caráter aparentemente óbvio da leitura que os alunos conseguiram pode ser compreendido em decorrência do tratamento textual dado pelo poeta. Eis o poema de Leminski:



LEMINSKI, PAULO. *MELHORES POEMAS*. SÃO PAULO: GLOBAL, 1997. P. 97

Neste poema, Paulo Leminski produz visualmente um texto que em muito lembra um haikai<sup>25</sup>, forma de poesia japonesa da qual o poeta curitibano foi grande divulgador. O poeta faz um jogo de significação entre os versos escritos e o desenho circular, como uma brincadeira com o significante e o significado do signo linguístico.

Como já estávamos em um clima de descontração ocasionado pela leitura dos poemas visuais, optamos por apresentar aos alunos os poemas musicados. Passamos ao momento em que ouvimos os poemas musicados – *O verme e a estrela*, de Pedro Kilkerry e *Renascimento*, de Auta de Souza,

<sup>25</sup> **Haikai** (em japonês: *Haiku* ou *Haicai*) é uma forma poética de origem japonesa, que valoriza a concisão e a objetividade. Os poemas têm três linhas, contendo na primeira e na última cinco ou mais caracteres japoneses (totalizando sempre cinco sílabas), e sete ou mais caracteres na segunda linha (sete sílabas). Em japonês, haiku são tradicionalmente impressos em uma única linha vertical, enquanto haiku em Língua Portuguesa geralmente aparecem em três linhas, em paralelo. (GOGA, H. Masuda. *O haicai no Brasil*. São Paulo : Aliança Cultural Brasil-Japão, 1988).

este na voz do cantor potiguar Alvarado Medeiros e aquele na voz da cantora Adriana Calcanhoto, os quais estão disponibilizados no final deste trabalho em CD. Os alunos se mostraram muito interessados neste momento, e alguns se arriscaram a acompanhar a audição, cantando.

Aproveitamos a oportunidade para mostrar que só foi possível aos músicos comporem cada uma das melodias, devido ao ritmo já existente nos versos de ambos os poemas. Demonstramos, nessa ocasião, a importância da metrificação criada pelos poetas, respectivamente, Pedro Kilkerry e Auta de Souza.

No poema de Pedro Kilkerry, conforme foi evidenciado no tópico anterior, a métrica escolhida foi de versos octossílabos, distribuídos em três sextilhas. Enquanto que no poema *Renascimento*, de Auta de Souza, a métrica escolhida pela poetisa foi a dos versos decassílabos, com sílabas tônicas na 4ª, 8ª e 10ª, ocorrendo ainda na 6ª e 10ª sílabas e na 1ª, 3ª, 6ª, 8ª e 10ª sílabas, cujo esquema de rimas mostra nos quartetos o emprego das rimas alternadas ABAB. Nos tercetos, temos o esquema CCD, constitui rimas emparelhadas, com os terceiros versos rimando entre si. Esse esquema de rimas se justifica por se tratar de um soneto. Tomaremos o primeiro quarteto como exemplificação:

Ma/ nhã/ de/ <u>ro</u> / sas./ Lá/ no e/ <u>té</u> / reo/ <u>man</u> /to.	A	}	rimas alternadas
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			
O/ Sol/ der/ ra/ ma/ <u>lú</u> / ci/ dos/ ful/ <u>go</u> / res,	B		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			
E eu/ vou/ can/ <u>tan</u> / do/ pe/ la es/ <u>tra</u> / da, en/ <u>quan</u> / to	A		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			
<u>Riem</u> / cri/ <u>an</u> / ças/ e/ <u>de</u> / sa/ <u>bro</u> / cham/ <u>flo</u> / res.	B		
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			

Através da leitura do poema de Auta de Souza e da audição da versão musicada do mesmo poema, os alunos perceberam bem a importância da metrificação feita pela poetisa, pois esta confere ao soneto um toque de melancolia, uma vez que os versos mais longos requerem uma leitura menos apressada. Mas apesar da melancolia presente no texto, percebe-se um reencontro do eu-lírico com a alegria. Em relação ao poema de Pedro Kilkerry,

a melodia encontrada por Adriana Calcanhoto, em virtude do verso octossílabo, sugere o tom meio pessimista da relação amorosa expressa pelo eu lírico.

Para o segundo encontro, a estratégia didático-pedagógica de leitura, baseou-se na busca pela progressão do conhecimento global do gênero poema para o que selecionamos um conjunto de quatro poemas: *Psicologia de um vencido*, de Augusto dos Anjos, *Andorinha*, de Manuel Bandeira, *O gosto do nada*, de Charles Baudelaire, e *Lágrimas* de Auta de Souza. Dividimos a turma em dois grupos para a realização da atividade de leitura. Assim houve a oportunidade de troca de ideias em relação aos poemas. Com a leitura, percebeu-se que neles os vetores temáticos estão de certa forma, relacionados. Nos quatro textos aborda-se o tema da existência do ser humano. Além disso, nesta leitura, foram observados os traços estilísticos de cada um dos poemas.

Na oportunidade da leitura do poema de Manuel Bandeira, com a finalidade de contextualizar melhor o texto, comentamos um pouco sobre o poeta, com o objetivo de que os alunos tivessem um melhor entendimento dos versos que compõem a segunda estrofe: “Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste! / Passei a vida à toa, à toa...”

Para o poema de Augusto dos Anjos, fizemos a leitura de explicação do texto, verso a verso, pois precisamos como que “traduzir” os termos incomuns presentes no poema. Após a leitura, os alunos chegaram à conclusão de que além da existência da relação com a teoria evolucionista de Charles Darwin, pode-se estabelecer uma relação com o texto bíblico. Inclusive, houve uma aluna que mencionou o versículo bíblico: “Do pó vieste ao pó voltarás”. Ou seja, o carbono e o amoníaco como sendo partículas microscópicas, podem ser entendidas como “pó” – de onde o eu lírico afirma vir – depois de tudo, volta à “frialdade inorgânica da terra”. Ora, na época em que o poema foi escrito, os estudos da Química partiam de uma distinção entre a Química Orgânica e a Inorgânica, como se faz ainda hoje. Como o poeta recorre à imagem do “verme”, foi possível estabelecer uma relação com o poema de Kilkerry, porém em ambos os poemas o verme é visto por ângulos diferentes. Em Augusto dos Anjos, o verme é visto de forma decadente, pessimista. Em Pedro Kilkerry, o verme é trazido para expressar uma espécie de questionamento amoroso diante do ser amado. Retornamos ao poema de

Charles Baudelaire para relacionar os três poemas, uma vez que em Baudelaire o eu lírico se coloca como um ser vencido diante do cosmos. Nesse momento, um dos alunos conseguiu relacionar os poemas em discussão com o de Manuel Bandeira, devido ao verso “passei a vida à toa, à toa”. Na opinião do aluno, o eu lírico em Bandeira também se coloca como um vencido.

Observamos também a métrica empregada por Baudelaire:

Mor/ no/ es/ pí/ ri/ to, // ou/ tro/ ra a/ fei/ to à/ lu/ ta, 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	A	} rimas intercaladas
A es/ pe/ ran/ ça // que um/ dia // ins/ ti/ gou/ teu/ ar/ dor,/ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	B	
Não/ quer/ mais/ es/ per/ tar/ -te!// Dei/ ta/ -te/ sem/ pu/ dor/ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	B	
Ve/ lho/ Ca/ va/ lo a/ quem // mes/ mo a/ pla/ ní/ cie é ab/ rup/ ta. A 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	A	
Dor/ me,/ meu/ co/ ra/ ção! // E em/ so/ no/ lêm/ cia/ bru/ ta! 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	A	

No tocante à métrica, no poema baudelaireano encontramos versos dodecassílabos ou “alexandrinos”, que têm por base dois hemistíquios hexassílabos (6 + 6) com cesura na sexta sílaba, no primeiro e quarto versos. Com deslocamento da cesura no segundo verso, como o trimétrico (4 + 8 + 12). Quanto ao terceiro verso, encontramos um verso que foge da métrica, com treze sílabas, acreditamos que essa quebra na métrica se dá devido à tradução. Ainda aparecendo entre cada estrofe um verso solto que retoma a rima A, configurando assim uma rima coroadada, produzida pelo eco.

No terceiro encontro, ao chegarmos a uma das turmas, encontramos os alunos eufóricos. O motivo era a discussão que estabeleceram em relação ao poema de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa. Nesse momento, julgamos ser pertinente abandonar as atividades programadas para este encontro e nos deixar guiar pelos alunos, que se propunham a fazer uma leitura mais livre. Como havíamos planejado neste dia abordar o poema de Álvaro de Campos, tínhamos levado para a aula, um exemplar de *O eu profundo de ou outros Eus*. Então iniciamos com a leitura de *Todas as cartas de amor são ridículas*, que trouxe muita discussão, pois nem todos os alunos

admitiam que as “cartas de amor têm de ser ridículas”. Percebemos que os alunos que se posicionaram desta forma, estavam atrelados ao conceito preconceituoso do termo “ridículo”, como algo restrito ao risível, cômico, jocoso. Em primeiro lugar, falamos a respeito dos heterônimos criados pelo poeta português. Assim, aproveitamos o ensejo para ler dois poemas de Fernando Pessoa, ele mesmo, com a finalidade de exemplificar melhor a questão dos heterônimos. Foram estes os poemas:

### **Autopsicografia**

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda  
Gira a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração

### **Isto**

Dizem que finjo ou minto  
Tudo que escrevo. Não.  
Eu simplesmente sinto  
Com a imaginação.  
Não uso o coração.

Tudo o que sonho ou passo,  
O que me falha ou finda,  
É como que um terraço  
Sobre outra coisa ainda.  
Essa coisa é que é linda.

Por isso escrevo em meio  
Do que não está ao pé,  
Livre do meu enleio,  
Sério do que não é.  
Sentir? Sinta quem lê!

Após a leitura dos poemas acima, discutimos a cerca do fazer poético, apontando para as questões relativas ao eu lírico e de como surgiram os heterônimos criados por Pessoa. Falamos um pouco sobre a biografia do poeta e dos vários heterônimos por ele criados. Fizemos com que o livro circulasse em sala a fim de que os alunos folheassem e vissem mais um pouco da criação literária do poeta português.

Isso feito, tentamos levar à compreensão do poema que estava em discussão para outro nível semântico, pois acreditamos que o eu lírico referese ao tom amoroso, carinhoso e por vezes meloso presentes nos textos que os amantes escrevem para seus objetos amorosos. A discussão foi muito fervorosa, e aproveitamos para fazer a leitura do poema de Florbela Espanca, *Inconstância*, em que o amor é trazido como algo que causa sofrimento, com caráter efêmero, apontando para a fugacidade das relações amorosas.

Em meio ao discurso acerca dos poemas, surgiu uma pergunta sobre a diferença entre “poema e poesia”, dúvida que tratamos logo de esclarecer, sempre tendo o cuidado de apresentar os conceitos sobre questões relativas à literariedade, de forma mais acessível para os alunos. Ao longo de nossa explicação, fizemos menção ao poema épico, pois nos referimos aos gêneros na visão aristotélica. Assim, no encontro seguinte, levamos os volumes da *Odisséia* e da *Ilíada*, de Homero para que os alunos tivessem contato com o livro. O que fizemos também em relação aos livros dos outros poetas, com a preocupação de mostrar as obras aos alunos, sempre que nos foi possível. E para nossa surpresa, no quarto encontro, alguns alunos estavam com livros de poesias em sala, para nos mostrar. Recordamos de ter visto *Noite na taverna e lira dos vinte anos*, de Álvares de Azevedo, um exemplar de *Antologia romântica*, da série Bom Livro da editora Ática e um exemplar de uma coletânea de poemas de Cruz e Souza. Em todas as aulas algum aluno mostrava-nos um volume do romance que estava lendo, cujas variações eram as mais diversas, indo desde *Harry Potter* aos romances da série criada pela escritora norte-americana Stephenie Meyer. Houve, ainda, o fato de que no terceiro dia, ao término da aula, um aluno da turma B nos trouxe alguns poemas de sua autoria para que lêssemos e fizéssemos algum comentário.

No terceiro encontro foi feita a leitura do poema *Ave Maria*, de Olavo Bilac. Esta leitura julgamos por bem não fazê-la de forma detalhada como nas

outras, nem havia sido planejada para que acontecesse dessa maneira. Intencionamos promover aos alunos um momento em que experimentassem uma leitura cujo foco fosse somente a fruição poética. A leitura foi feita apenas para coroar o encerramento de nossos encontros, como uma oração de agradecimento pelo trabalho desenvolvido. Foi um momento de emoção de nossa parte e por parte de alguns alunos. Percebemos que, durante a leitura, duas alunas da turma C emocionaram-se, chegando às lágrimas.

No quarto e último dia, foi feita a leitura do poema *Antievasão*, de Ovídio Martins, poeta cabo-verdiano. Deixamos a leitura deste poema para o último dia em virtude de que o tema abordado pelo poeta divergia dos temas dos demais poemas. A fim de facilitar nossa leitura, utilizando o retroprojektor, projetamos o poema e, por o poema estar contextualizado na realidade de Cabo Verde – África, tivemos de recorrer a informações sobre a realidade política do país africano. Outro ponto que tivemos de esclarecer, refere-se ao termo “Pasárgada”, intertextualidade com o texto de Manuel Bandeira, *Vou embora pra Pasárgada*. Vimos que os versos que são compostos apenas de verbos “pedirei / suplicarei / chorarei” e “gritarei / berrarei / matarei”, juntamente com o verso “não vou para Pasárgada”, faz referência direta à luta do povo cabo-verdiano em defesa de sua liberdade e emancipação política.

### **Antievasão**

Pedirei  
Suplicarei  
Chorarei

Não vou para Pasárgada

Atirar-me-ei ao chão  
e prenderei nas mãos convulsas  
ervas e pedras de sangue

Não vou para Pasárgada

Gritarei  
Berrarei  
Matarei

Não vou para Pasárgada

Chamamos atenção dos alunos para os aspectos estilísticos empregados no poema: ausência de rimas, de metrificção, aproveitamento do

espaço do papel, ausência de pontuação e o emprego do verso livre. Os quatro versos centrais do poema “Atirar-me-ei ao chão / e prenderei nas mãos convulsas / ervas e pedras de sangue / Não vou para Pasárgada” sugerem o engajamento político a que se propõe o eu lírico, e que por essa razão não “quer ir para Pasárgada”, pois não busca o sonho, mas a luta em busca da melhoria político-social, diferentemente do eu lírico presente no poema de Manuel Bandeira.

Este poema, além de promover um pequeno contato com a poesia africana, serviu como pretexto para nos referirmos à ideia de poesia engajada. Tecemos alguns comentários sobre esse filão poético, sua importância em determinado momento histórico como bandeira de luta para povos subjugados a regimes totalitaristas, inclusive em nosso país que teve relevância durante o período do regime militar. No ensejo, fizemos referência a alguns nomes de poetas, compositores e romancistas brasileiros que enveredaram por esse caminho.

Para a continuação da atividade, dividimos a turma em grupos com seis componentes, pedimos aos alunos para produzirem um texto, de gênero livre, onde fizessem uma leitura sobre um dos poemas da miniantologia. Para essa atividade, os alunos ficaram à vontade para escolher o poema que lhes agradou, ou pelo qual sentiram maior identificação. Os resultados corresponderam às nossas expectativas. Dentre os textos produzidos pelos alunos, disponibilizamos alguns em anexo (anexo 10). Ainda neste mesmo dia, pedimos que eles também escrevessem individualmente outro texto, igualmente em gênero livre, no qual explanassem suas impressões acerca da experiência que vivenciamos juntos. Destes, selecionamos alguns que podem ser observados em anexo (anexo 11). Grande parte dos alunos achou nossa proposta de trabalho bastante proveitosa. Alguns expressaram que gostariam de que nosso trabalho com a literatura pudesse ser continuado pois despertaram interesse pela disciplina em virtude de ter sido estudada de maneira diferente, inovadora e menos cansativa.

Com base nos resultados alcançados com a vivência de nossa proposta em sala de aula, e conforme os depoimentos dos próprios alunos, podemos deduzir que nossa proposta não foi vivenciada com maior proveito em virtude do curto período de tempo que dispusemos para a realização de

nossas atividades. Acreditamos que, para desenvolver um trabalho com o ensino de literatura de acordo com os moldes que nos propusemos fazer, seria necessário que tivéssemos tido um período maior de contato com as turmas. E também devido às intempéries ocorridas em virtude dos problemas que encontramos quanto aos recursos audiovisuais, como descrevemos anteriormente. Todavia, constatamos um maior interesse por parte dos alunos que participaram da experiência, como também houve grande empenho durante as aulas. Apesar disso, cremos que uma mudança no ensino de literatura no ensino médio, abandonando modelos historicistas possa promover uma melhora significativa no aprendizado do aluno, além de possibilitar o desenvolvimento efetivo do gosto pela leitura literária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, que ora apresentamos, surgiu a partir de nossa prática como professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio, observando a forma como a literatura, especificamente os gêneros literários são tratados nos livros didáticos destinados a esse nível de ensino. Constatamos que a abordagem dada pelos autores desse filão editorial gira em torno de uma breve apresentação da visão clássica de gêneros. Ou seja, quase nunca avançam além da visão tripartida de Aristóteles: lírico, épico e dramático. Não apresentam praticamente nenhuma noção da transformação dos gêneros ocorrida ao longo dos séculos na cultura ocidental.

O ensino de literatura, como é apresentado em grande parte dos livros didáticos, não ultrapassa a já institucionalizada visão de que ensinar literatura é ocupar-se em repassar ao aluno dados acerca de acontecimentos históricos, sócio-políticos, biografia e curiosidades acerca da vida de escritores e poetas, bem como características de obras, estilo individual e de época. Essa forma de ensino enfatiza mais os elementos externos à obra literária, muitas vezes procura dar conta de uma gama de autores e obras em curto espaço de tempo, com o objetivo de cumprir um programa oficial pré-estabelecido.

Por outro lado, ao professor de literatura no ensino médio, resta a cômoda situação de repetir, sem muitas vezes posicionar-se criticamente, o que apresentam os livros didáticos. Compreendemos que, em algumas situações de ensino, o livro didático torna-se importante, pois muitas vezes é o único recurso de que dispõe o profissional para realizar seu trabalho, uma vez que lhe faltam recursos básicos que vão além do quadro e do giz. Como também, ao aluno que nem sempre dispõe de biblioteca equipada com bom acervo de obras literárias. No entanto, referimo-nos aqui ao ensino de literatura numa visão mais generalizada, com base, como ressaltamos acima, em nossa experiência enquanto professor e em pesquisa realizada em livros didáticos. Compreendemos que, não raro, existam profissionais que procuram ultrapassar

as fronteiras do paradigma de ensino de literatura, indo além com práticas de leitura do texto literário.

Além do que, existe uma lacuna entre o profissional bibliotecário e o professor de literatura, muitas vezes, não existe interação entre ambos para que haja uma efetiva utilização desse espaço de leitura e pesquisa. É sabido que o atual governo brasileiro teve como meta, até o dia 30 de julho de 2009, implantar bibliotecas públicas em cada município brasileiro, equipadas com acervo, computadores e conectadas à internet. Ficam então algumas indagações: esse investimento está sendo bem aproveitado pelo profissional e pelo alunado? Os governantes darão continuidade para que esses espaços não caiam no ostracismo tão característico em nosso país?

Para realização dessa pesquisa, recorreremos a cinco livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o ensino médio. São eles: *Português: linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Theresa Cochar Magalhães (2005); *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2003); *Língua portuguesa*, de Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandes Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie (2004); *Português*, de João Domingues Maia (2000); e, *Gramática, literatura & produção de textos para o ensino médio*, de Ernani Terra & José de Nicola (2002). Fizemos uma leitura crítica desses livros com o objetivo de analisar de que maneira é realizado o trabalho com os gêneros literários. Constatamos que dos cinco livros por nós elencados, apenas um – *Língua portuguesa*, de Harry Vieira Lopes, Jeosafá Fernandes Gonçalves, Simone Gonçalves da Silva e Zuleika de Felice Murrie – foge ao paradigma de ensino institucionalizado em nosso país no tocante ao assunto dos gêneros literários, bem como à abordagem da literatura. Nele, os autores deixam praticamente de lado a abordagem historiográfica e voltam seu trabalho para o texto literário. As demais obras, aqui analisadas, seguem basicamente o mesmo paradigma de trabalho com os gêneros, e com o tratamento dado ao texto literário não há mudanças: é sempre apresentado de forma fragmentada, com exercícios direcionados, justificando-se que assim acarretará uma melhor apreensão do conteúdo a ser vencido.

Nossa pesquisa está dividida em quatro capítulos: “Ensino de literatura e a abordagem da história literária no Brasil”; “Os livros didáticos de

literatura”; “Literatura na escola e na vida”; “Uma proposta de leitura com o Gênero literário *poema*”.

Em “Ensino de Literatura e a abordagem da história literária no Brasil”, buscamos fazer uma investigação mais voltada para o levantamento de dados para nossa pesquisa. Começamos por levantar hipóteses acerca do ensino de literatura no ensino médio observando que o paradigma desse ensino fixa-se na perspectiva histórica, priorizando mais os aspectos historiográficos, sócio-políticos, com descrições de estilos de época, individual, deixando de lado, quase que totalmente, o texto literário.

Defendemos a idéia, com base em alguns historiadores da literatura brasileira, de que o modelo de historiografia literária usado no Brasil, fundamenta-se no modelo português, o que é reforçado com as argumentações de Luciana Stegagno-Picchio (*História da literatura brasileira* – 2004) que, apesar de reconhecer a influência portuguesa em nosso país, defende a idéia de que a literatura brasileira deveria ser vista como algo autônomo, independente da literatura portuguesa. Afrânio Coutinho (*Introdução à literatura no Brasil* – 1995), reconhecendo a influência colonizadora sofrida pelo Brasil sob o jugo português, admite que a literatura de Portugal serviu de vínculo com a herança européia, uma vez que transmitiu-nos valores clássicos e técnicas literárias. Contrapondo com as ideias de Antonio Candido (*Formação da literatura brasileira* – 1981), para quem nossa literatura surge como um “galho secundário da portuguesa”.

Assim, subdividimos o capítulo em cinco subitens, a saber:

1.1. “Sobre o conceito de Literatura e seu lugar na História” – neste subitem procuramos não elaborar um conceito de literatura, porém, fundamentando-nos em Marisa Lajolo, Roland Barthes, Benedetto Croce, Antonio Gramsci, trazendo o conceito de letramento literário defendida por Rildo Cosson, traçamos uma visão ampla daquilo que denominamos literatura. Aqui, já trazemos o questionamento a respeito do que seja cânone, questionando o conceito de *clássico*.

Esboçamos um conceito de leitura, com base em Vincent Jouve, que concebe a leitura como um processo múltiplo – envolvendo aspectos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos;

1.2. “O que dizem as OCNs – 2006”, capítulo 2, *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias* – aqui apresentamos as orientações propostas pelas Orientações Curriculares Nacionais de 2006, de forma resenhada, cujo propósito de elaboração fora o de ratificar o documento de 2002, que incorporou os conteúdos de Literatura aos de estudo da linguagem. Seus autores defendem a idéia de que esses conteúdos sejam estudados em separado, uma vez que compreendem ser a matéria literária possuidora de nuances particulares, que foge em muito ao de mero texto utilitário;

1.3. “A tradição dos estudos sobre gêneros literários” – neste tópico, fazemos um percurso na história dos estudos acerca da literatura a fim de compreendermos as origens dos conceitos sobre os gêneros literários. Para isso, recorreremos a Platão, Aristóteles e Horácio. Perseguindo as mudanças ocorridas durante o período da Idade Média, chegando até os teóricos do século XX. Dessa maneira, entendemos que o estudo dos gêneros literários sofreu algumas alterações, principalmente, no período medieval, em virtude da influência exercida pela Igreja, sendo retomado com o Renascimento e sofrendo novas alterações com o advento do Romantismo, bem como as inovações acontecidas no século XX;

1.4. “A literatura de entretenimento e o ensino de literatura” – este tópico surge em virtude de uma idéia nossa de valorização e aproveitamento em sala de aula desse filão literário: a chamada literatura de entretenimento, oriunda da cultura de massa. Evidentemente, mesmo sendo deixada de lado nos meios acadêmico e escolares, tem seu valor, uma vez que possui características peculiares ao gênero. Portanto, entendemos que, se o professor de literatura trazer para serem discutidos, em sala de aula, textos pertencentes à chamada literatura de entretenimento, valorizando-os, não buscando equipará-lo a textos canônicos, será possível envolver o aluno, de forma afetiva, com a leitura literária;

1.5. “História do ensino de literatura no Brasil” – com base em leituras feitas por Roberto Acízelo de Souza, Fernando Azevedo, Antonio Candido, Sidney Barbosa e William Roberto Cereja, traçamos um painel da evolução do ensino de literatura no Brasil. Desde o período de colonização do país, com a chegada dos padres jesuítas e da família real com a implantação

do Colégio Pedro II, a fim de descobrir em que momento o ensino abandona o estudo da Retórica e passa enfatizar a Historiografia Literária. Descobrimos com essa busca que as raízes coloniais dos estudos literários têm três procedências: 1. em primeiro lugar, no Brasil surgem as academias, diferentemente do que acontece na Europa, aqui, surgem como forma de congregação de intelectuais; 2. no que tange aos poetas, estes atuam também como críticos literários (como é o caso de Silva Alvarenga e Cláudio Manuel da Costa); 3. em relação ao ensino, coube aos padres jesuítas os primeiros registros de ensino formal, introduzindo uma educação de formação humanista. Nesse período, a educação no Brasil fora marcada pelo elitismo colonial.

Segundo Serafim Leite, biógrafo da Companhia de Jesus, o plano dos estudos de Humanidades a ser seguido no Brasil, deveria estar aos moldes usados no Colégio das Artes de Coimbra. Todavia, as escolas brasileiras estavam mais próximas do programa do Colégio de Évora (1563). No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do país, ficando assim uma grande lacuna na educação brasileira, que só veio a ser suprida em 1808, com a chegada da família real.

No ano de 1837, é criado o Colégio Pedro II, que passa a ser modelo de escola secundária, não só para as escolas públicas, mas também para as escolas particulares.

Constatamos, pois, a partir da leitura de Acízelo de Souza (*O império da eloquência – 1999*) que o ensino secundário, durante meados do século XIX, desdobrava-se em sete anos. Só no ano de 1858 surge, na ementa do sétimo ano, a história da literatura portuguesa e nacional. Conforme quadro apresentado por Acízelo, podemos ver as mudanças que ocorreram a partir da organização curricular de 1877. Nele, vemos que, nos anos de 1862 – 1869, surge o conteúdo relacionado à história da literatura, no sétimo ano a disciplina “literatura nacional”, participando com o romantismo brasileiro do projeto de busca da nacionalidade. Eis a correlação entre o ideal romântico e o currículo escolar. A disciplina “história da literatura portuguesa e nacional” aparece pela primeira vez nos anos de 1870 – 1876, reaparecendo em anos seguintes com o nome de “história literária”, “história da literatura nacional”. Desde então, valorizou-se nas universidades e escolas de ensino médio brasileiras o estudo de literatura pautado na historiografia literária. Durante o século XX, o ensino

literário sofreu mudanças não muito proveitosas com o surgimento e consolidação da Teoria Literária e da Linguística. Uma vez que se enfatizaram mais as teorias de literatura em detrimento do próprio texto literário. O que predominava nas escolas era o método de memorização, em que cabia ao professor listar nomes de autores e de obras, datas importantes etc, ficando para o aluno o dever de receber as informações e memorizá-las.

No segundo capítulo, “Os livros didáticos de literatura”, apresentamos nossa comprovação acerca da hipótese de que os gêneros literários são pouco – ou nunca são – abordados nos livros didáticos de literatura destinados ao ensino médio. Primeiramente, vimos, em consonância com nossa experiência enquanto professor, com a verificação nos livros didáticos, que o estudo de literatura no Brasil percorre o caminho diacrônico, historicista, privilegiando fatos históricos correlacionados aos movimentos literários.

Esse capítulo subdivide-se em dois subitens: 2.1. “O que dizem os livros didáticos de literatura?” – aqui, fazemos uma leitura atenta a fim de averiguar de que forma o tema dos gêneros literários é abordado em tais manuais. Constatamos que nas cinco obras analisadas, o assunto é trazido, geralmente, como forma de introduzir o tema literatura, não sendo retomado ao longo dos capítulos seguintes. Vimos, através dessa leitura, que o texto literário aparece sempre fragmentado, seguido de questões voltadas para algum aspecto estético ou sobre o tema abordado no texto. Com exceção do livro *Língua portuguesa*, de Harry Vieira Lopes [et al], o único por nós analisado que não segue o paradigma da historiografia literária, pois direciona o estudo de literatura fundamentado na leitura do texto literário, as demais obras seguem o paradigma da historiografia literária brasileira. Apresentam o texto literário de forma fragmentada, com quadros demonstrativos dos períodos de época da literatura, às vezes, equiparando com o quadro evolutivo da literatura de Portugal.

Observamos, ainda, que as demais obras ignoram completamente expressões da cultura popular, subalterna, diaspóricas, periféricas, bem como manifestações da cultura de massa. Ou seja, quase sempre não extrapolam o ciclo de obras canônicas já institucionalizadas. As obras que analisamos, quando muito, mais ainda sob a influência dos estudos de linguagem, buscam

estabelecer uma intercessão entre o texto literário e outras formas de expressão textual (tirinhas, propagandas) ou com outras formas de manifestação artística (canção, cinema, artes plásticas). Algumas tentativas parecem ser promissoras, mas o que vemos é o texto literário cada vez mais deixado de lado, fragmentado, quase esquecido.

2.2. “Considerações acerca dos livros didáticos analisados” – neste subitem, procuramos fazer um apanhado geral, avaliando as cinco obras.

1. *Português: linguagens*: existe uma clara intenção dos autores em estabelecerem um diálogo entre a literatura e outras formas de arte e outros meios de comunicação. Mantêm-se na historiografia literária, com textos fragmentados. O estudo dos gêneros literários segue a visão aristotélica.

2. *Novas palavras*: o estudo se estabelece mesmo no campo do texto literário, porém a abordagem segue o paradigma da historiografia literária, com textos fragmentados. O estudo dos gêneros restringe-se à visão aristotélica.

3. *Língua portuguesa*: das obras analisadas merece destaque pelo fato de seus autores abandonarem a perspectiva da historiografia literária, apresentam um estudo a respeito dos gêneros que extrapola a visão aristotélica, abordando o poema, a crônica, o romance, o conto, a novela, e o texto de teatro, em módulos separados.

4. *Português*: ainda apresenta o estudo de literatura fundamentado na historiografia literária. Em relação ao estudo dos gêneros literários, limita-se à divisão aristotélica, deixando de lado gêneros como o romance. Apresenta um quadro com a descrição dos gêneros literários, mostrando o texto literário como algo estanque e, quando aparece, é trazido de forma fragmentada, ignorando o aspecto híbrido dos gêneros literários.

5. *Gramática, literatura & produção de textos para o ensino médio*: apesar de fundamentar o estudo sobre gêneros literários com base na divisão aristotélica, acrescenta o gênero narrativo. Todavia, segue o modelo da historiografia literária, deixando o texto literário em segundo plano, o qual também aparece fragmentado, em grande parte.

Até aqui, inferimos que o estudo dos gêneros literários nos livros didáticos de literatura, aparece de maneira muito simplista, limitam-se os autores a reproduzir sinteticamente a visão tripartida de Aristóteles. Não aprofundam o assunto, mostrando ao aluno do ensino médio que o tratamento

dos gêneros literários não se esgota no filósofo grego. O estudo sobre os gêneros sofreu mudanças: silenciado por anos, no período medieval, ressurgiu com o Renascimento e sofreu significativas mudanças com o Romantismo e ao longo do século XX.

No capítulo terceiro, “Literatura na escola e na vida”, apresentamos os resultados de pesquisa realizada na Escola Estadual Berilo Wanderley, localizada na cidade do Natal-RN. O questionário de pesquisa foi aplicado nas turmas de ensino médio do curso de formação de professores nos três turnos da escola. A pesquisa serviu para traçarmos o perfil e expectativas do aluno/leitor desse nível de ensino, o que nos foi de muita importância para a elaboração da atividade vivencial que vimos a realizar na mesma escola. Após o levantamento dos dados percentuais, tecemos um comentário acerca da pesquisa.

No quarto capítulo, “Uma proposta de leitura com o Gênero literário *poema*”, apresentamos o esboço de nossa proposta de ensino de literatura, tomando como referencial teórico as orientações de Cristina Mello, Maria da Glória Bordini & Vera Teixeira Aguiar e William Roberto Cereja. Esse capítulo se divide em um subitem: “Vivenciando a proposta de ensino com gêneros literários”, no qual descrevemos nossa experiência de aplicação de nossa proposta em três turmas de terceiro ano do ensino médio, na escola onde realizamos a pesquisa. Procuramos descrever os encontros realizados, as atividades propostas com a exposição das leituras alcançadas no período em que estivemos atuando, e análise do trabalho realizado.

Avaliamos ser imprescindível a discussão acerca de determinadas questões referentes ao livro didático, bem como aos documentos oficiais que, mais recentemente, têm ocasionado reflexões a propósito da prática pedagógica em relação ao ensino de literatura, até mesmo por meio de proposta metodológica que possa ser mais eficaz ou adequada, coerentemente ao que tem acontecido com frequência no ensino de literatura, segundo determinados estudos confirmam.

Acreditamos, dessa maneira, que o ensino de literatura nas escolas secundaristas brasileiras possa ser realizado com a finalidade de proporcionar o prazer da leitura lúdica, o que poderá vir a despertar o interesse e o gosto pela leitura literária em alunos do ensino médio. O abandono da prática do

ensino de literatura pautado na história literária não acarretará prejuízo em relação ao aproveitamento escolar do aluno, uma vez que, se o ensino for realizado na perspectiva dos gêneros literários, poderá acarretar em um aprendizado maior e mais abrangente, pois permitirá ao professor oportunizar ao aluno o contato com textos de autores de épocas diversas e de outras nacionalidades.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. “Letras, belas-letas, boas letras”. In: **História da literatura: o discurso fundador**. Carmen Zink Bolognini (Org.). São Paulo : FAPESP, 2003. (Coleção Histórias de Leitura). (pp. 11-64).

ADORNO, Theodor W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Introdução, comentário e seleção de Luiz Costa Lima. 6. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

AMARAL, Emília et al. **Novas palavras: português**. 2. ed. São Paulo : FTD, 2003. (volume único).

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

ARISTÓTELES. “Poética”. In: **A poética clássica**. Trad. Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo : Cultrix, 2005. (p. 19-52).

\_\_\_\_\_. **Arte retórica e arte poética**. 15. ed. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Estudo introdutório de Goffredo Telles Júnior. Rio de Janeiro : Ediouro, s/d. (Clássicos de Bolso, 941).

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS**. *NRB 6023*: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

AVERBUCK, Lígia (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo : Nobel, 1984.

AZEVEDO, Fernando. “A escola e a literatura”. In: COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3.ed. ver. e atual. Rio de Janeiro : José Olympio, 1986. (vol. 1). (pp. 210-218).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética e criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2000. (Coleção Ensino Superior).

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo : Hucitec / Unesp, 1998.

BARBOSA, Sidney. "Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX". In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **O ateneu: retórica e paixão**. São Paulo : Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (pp. 59-67).

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo : Cultrix, 2004.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Prefácio Leyla Perrone-Moisés; tradução Mario Laranjeira; revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 2002. (Coleção Elos 02).

\_\_\_\_\_. **S/Z**. Tradução Lea Novaes. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1992.

\_\_\_\_\_. **Inéditos, I: teoria**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 1. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993. (Série Novas Perspectivas; 27).

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. "Os manuais de retórica brasileiros do século XIX". In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **O ateneu: retórica e paixão**. São Paulo : Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (pp. 43-58).

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. "Presença da oratória no Brasil do século XIX". In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **O ateneu: retórica e paixão**. São Paulo : Brasiliense: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (pp. 213-226).

BRANDÃO, Zaia et al. "O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil". In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, (pp. 38-69).

BRASIL/MEC. **Orientações Curriculares para o ensino médio – 2006**. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2006.

CALDAS, Waldenyr. **A literatura de massa: uma análise sociológica**. 3. ed. São Paulo : Musa Editora, 2001.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo : Editora Olho d'Água, s/d.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. 4. ed. São Paulo : Ática, 1993. (Série Fundamentos 1).

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte : Itatiaia, 1981. (vol. 2).

CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 2. ed. 4. reimpressão. São Paulo : Atual, 2005. (volume único).

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta metodológica para o trabalho com literatura**. São Paulo : Atual, 2005.

CHARTIER. Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre : ARTMED Editora, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo : Global, 2007.

COSTA, Lúcia Militz da. **A poética de Aristóteles**. 1. ed. 2. impressão. São Paulo : Ática, 2001. (Série Princípios, 217).

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 16. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. **A literatura brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro : Niterói: UFF- Universidade Federal Fluminense, 1986. (vol. 1).

DANZIGER, Marlies K. & JOHNSON, W. Stacy. **Introdução ao estudo crítico da literatura**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo : Cultrix, Ed. Universidade de São Paulo, 1974.

DEFINA, Gilberto. "Os gêneros literários". In: **Teoria e prática de análise literária: síntese de princípios de análise literária aplicados ao romance Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa**. São Paulo : Pioneira, 1975. (Manuais de estudo).

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: teoria da lírica e do drama**. 1. ed. São Paulo : Ática, 2003.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo : Perspectiva, 1979. (Coleção Debates; v. 19).

\_\_\_\_\_. **Interpretação e superinterpretação**. 1. ed. 3. tiragem. Trad. MF. São Paulo : Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. **Lector in fabula**. 2. ed. 2ª reimpressão. Trad. Atílio Cancian. São Paulo : Perspectiva, 2008. (Estudos, 89).

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. 6. reimpressão. Trad. Hildegard Feist. São Paulo : Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 3. ed. Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro : Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **Obra aberta**. Tradução de Giovanni Cutolo. 8. ed. São Paulo : Perspectiva, 1997. (Coleção Debates; v. 4).

\_\_\_\_\_. **Viagem na irrealidade cotidiana**. 7. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2001. (Linguagem e educação).

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo : Contexto, 1999. (Repensando o ensino).

FRYE, Northrop, "Crítica retórica: Teoria dos Gêneros". In: **Anatomia da crítica**. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo : Cultrix, 1973.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. 5. impressão. São Paulo : Ática, 2002. (Coleção na Sala de Aula).

GOGA, H. Masuda. **O haikai no Brasil**. São Paulo : Aliança Cultural Brasil-Japão, 1988).

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e vida nacional**. Trad. Carlos N. Coutinho. 3. ed. São Paulo : Civilização Brasileira, 1986.

HORÁCIO. “*Arte poética*”. **A poética clássica**. Trad. Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo : Cultrix, 2005. (p. 55-680).

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, vol. 36).

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo : Editora UNESP, 2002.

KOTHE, Flávio. **A narrativa trivial**. Brasília : Editora UNB, 1994.

\_\_\_\_\_. **Literatura e sistemas intersemióticos**. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1981.

\_\_\_\_\_. **O herói**. 2. ed. São Paulo : ÁTICA, 2000. (Princípios; vol. 24).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 1993. (Série Educação em Ação).

\_\_\_\_\_. “Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes”. In: MALLARD et al. **História da literatura: ensaios**. 2. ed. Campinas : Ed. Unicamp, 1995. (p. 19-36).

\_\_\_\_\_. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo : Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. “O texto não é pretexto”. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993. (Novas Perspectivas, 1). (pp. 51-62).

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo : Ática, 2002.

LIMA, Luiz Costa. "A questão dos gêneros". In: \_\_\_\_\_. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1983. vol. 1.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Hans Robert Jauss... et AL. ; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979. (Coleção Literatura e Teoria Literária, vol. 36).

LOPES, Harry Vieira... [et al]. **Língua Portuguesa: volume único**. São Paulo : Editora do Brasil, 2004.

LUNA, Sandra. **Arqueologia da ação trágica: o legado grego**. João Pessoa : Idéia, 2005.

\_\_\_\_\_. **A tragédia no teatro do tempo: das origens clássicas ao drama moderno**. João Pessoa : Idéia, 2008.

MAIA, João Domingues. **Português**. 10. ed. 4ª impressão. São Paulo : Ática, 2003. (Série Novo Ensino Médio, vol. único).

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade**. Trad. Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 2001. (Coleção leitura e crítica).

MARTINS, Ivanda. "A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?" in: **Português no ensino médio e formação do professor**. Clécio Buzen, Márcia Mendonça (organização). Ângela B. Kleiman et al. São Paulo : Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino; 2).

McLUHAN, Marshall [et al]. In: COSTA LIMA, Luiz. **Teoria da cultura de massa**. 6. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

MELLO, Cristina. **O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários**. Coimbra : Livraria Almedina, 1998.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 4. ed. São Paulo : Cultrix, 1985.

\_\_\_\_\_. **A criação literária**. 3. ed. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1970.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 2. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1969.

PAES, José Paulo. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. 2. reimpressão. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.

PÉCORA, Alcir. **Máquina de gêneros**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro : Rocco, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. **O leitor criativo: a busca da leitura eficaz**. São Paulo : Ômega Editora, 2004.

PESSOA, Fernando. **O Eu profundo e os outros Eus**. 15. ed. Seleção poética; seleção e nota editorial [de] Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1980.

PLATÃO. **A república**. Tradução Heloisa da Graça Burati. 1. ed. São Paulo : Rideel, 2005. (Biblioteca Clássica)

PINHEIRO, Hélder. "Reflexões sobre o livro didático de literatura" in: **Português no ensino médio e formação do professor**. Clécio Buzen, Márcia Mendonça (organização). Ângela B. Kleiman et al. São Paulo : Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino; 2).

PINHEIRO, Hélder, PEREIRA, Jaquelânia Aristides, SILVA, Maria Valdênia da, NETO, Miguel Leocádio Araújo (orgs.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande : Bagagem, 2008. (Coleção Crítica e Ensino).

PINHEIRO, Hélder e NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande : Bagagem, 2006.

REIS, Carlos & LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo : Ática, 1988. (Série Fundamentos, 29).

ROSENFELD, Anatol. "A teoria dos gêneros". In: **O teatro épico**. 4. ed. São Paulo : Perspectiva, 2006. (Debates, 193).

SEGRE, C. "Gêneros". In: **Enciclopédia Einaudi**. Torino : Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989. (vol. 17 – Literatura – texto).

SEVCENKO, Nicolau. "O enigma pós-moderno". In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de (et al.). **Pós-modernidade**. 5. ed. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1995. (Coleção Viagens da Voz).

SILVA, Maria Analice Pereira da. **O romance brasileiro contemporâneo no vestibular: questões e perspectivas**. João Pessoa : Tese de doutorado – cópia Xerox, 2008.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 6. ed. São Paulo : Ática, 2004. (Princípios, 166).

SOUSA, Celeste Ribeiro de. "O Brasil enquanto imagotipo". In: **II Seminário de estudos literários – Anais**. São Paulo : HVF, 1994. p. 81-90.

SOUZA, Luana Soares de (Org.). **Ensino de língua e literatura: alternativas e metodologias**. Canoas : Ed. ULBRA, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. 2 ed. São Paulo : Ática, 1988. (Princípios).

SOUZA, Roberto Acízelo de. "Gêneros literários". In: JOBIM, José Luís (org.). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1999. (Série ponto de partida).

\_\_\_\_\_. **O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro : EdUERJ : EdUFF, 1999.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Trad. de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1972.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Tradução e notas, Flávia Nascimento. 2. ed. Rio de Janeiro : DIEFEL, 2003. (Coleção Enfoques. Letras).

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. **História da literatura brasileira**. 2. ed.rev. e atualizada. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 2004.

TADIÉ, Jean-Yves. **A crítica literária no século XX**. Rio de Janeiro : Bertrand, 1992.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. **Gramática, literatura e produção de texto para o ensino médio**. 2. ed. reformulada. São Paulo : Scipione, 2002. (Série Parâmetros)

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 5. ed. São Paulo : Perspectiva, 2008. (Debates, 14).

TODOROV, Tzvetan. “Os gêneros literários”. In: **Introdução à literatura fantástica**. 2. ed. 1ª reimp. São Paulo : Perspectiva, 2003. (Debates, 98).

\_\_\_\_\_. “Gêneros literários”. In: DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. **Dicionário das ciências da linguagem**. Edição portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1972. (Coleção Informação e Cultura, 4).

TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. Tradução de Ana Mariza Ribeiro Filipouski et al. Porto Alegre : Globo, 1978.

TURCHI, Maria Zaira. “Por uma mitocrítica do dramático”. In: **Literatura e antropologia do imaginário**. Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 2003.

VILAR, Socorro de Fátima P. “PCNs e literatura: novas roupagens para velhos problemas”. In: SOUZA, Maria Ester de & VILAR, Socorro de Fátima P. (Orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa : Editora Universitária/UFPB, 2004.

VINHAI, Ione Maria Rich. **Literatura, leitura e produção textual: no ensino médio**. Porto Alegre : Mediação, 2009.

WELLEK, René & WARREN, Austin. “Os Gêneros literários”. In: **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo : Martins Fontes, 2003. (Coleção leitura e crítica).

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo : Editora Ática, 1989.

## REFERÊNCIAS DA MINIANTOLOGIA DO POEMA

ANJOS, Augusto dos. **Eu & outras poesias**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira/Itatiaia Editora, Rio de Janeiro/Belo Horizonte, 1982. (vol. 1).

BANDEIRA, Manuel. **Meus poemas preferidos**. 8. ed. Rio de Janeiro : Ediouro, 2004. (Coleção Prestígio).

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo : Martin Claret, 2001. (Coleção A Obra Prima de Cada Autor, 52).

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1929.

CASTRO, Ney Leandro de. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (seleção de textos, notas, estudos biográfico e crítico e exercícios). **Poesia jovem (anos 70)**. São Paulo : Abril Educação, 1982. (Literatura comentada).

CAMPOS, Augusto de. **Re-Visão de Kilkerry**. 2. ed. Reintrodução de Augusto de Campos. São Paulo : Brasiliense, 1985.

CRUZ e Sousa. **Obras completas**. Edição rigorosamente revista, com introdução de Tasso da Silveira. 2. Ed. reform. São Paulo : Ediouro, 2002. (Super Prestígio).

ESPANCA, Florbela. **A mensagem das violetas**. Seleção de Sérgio Faraco. Porto Alegre : L&PM, 2003. (Coleção L&PM Pocket, 30).

KILKERRY, Pedro. "O verme e a estrela". Intérprete: Adriana Calcanhoto. In: Adriana Calcanhoto, **A fábrica do poema**. Rio de Janeiro : Sony Music, 1994. faixa 6.

LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas**. São Paulo : Global, 1997.

MARTINS, Ovídio. In: **No reino de Caliban: antologia panorâmica da poesia africana de expressão portuguesa**, I / Manuel Ferreira. – Lisboa : Seara Nova, 1975.

PESSOA, Fernando. **Poesia** [Poesias de] Álvaro de Campos. São Paulo : Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Marcos. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (seleção de textos, notas, estudos biográfico e crítico e exercícios). **Poesia jovem (anos 70)**. São Paulo : Abril Educação, 1982. (Literatura comentada).

SOUZA, Auta de. **Horto, outros poemas e ressonâncias: obras reunidas**. Natal : EDUFRN, 2009.

\_\_\_\_\_. “Renascimento”. Intérprete: Alvamar Medeiros. In: Alvamar Medeiros, **Horto em canto**. Natal : ARTPRESS Gravadora, s/d. faixa 9.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1****1858****Sexto Anno****Rhetorica**

**Principios de Rhetorica e Poetica, exemplificados com as melhores passagens dos autores antigos e moderno, especificamente Portugueses e Brasileiros.**

1. Definição, natureza e vantagens da Eloquencia e da Rhetorica.
2. Da invenção.
3. Da disposição.
4. Da elocução.
5. Do ornato oratorio e dos grãos.
6. Dos Tropos e Figuras.
7. Do estylo.
8. Regras especiais sobre os três generos de Eloquencia.
9. Definição, origem e utilidade da Poesia.
10. Do Genero Epigrammatico.
11. Idem Didactico.
12. Idem Lyrico.
13. Idem elegíaco.
14. Idem Dramatico.
15. Idem Bucolico.
16. Do Epico.
17. Da metrificaçã.
18. Do gosto, do bello e do sublime.
19. Da critica litteraria.
20. Juizo acerca das escolas classica e romantica.

Livros. Nova Rhetorica de Le Clerc. – Tradução do Dr. Paula Menezes, e Lições elementares de Poetica por F. Freire de carvalho.

(SOUZA, 1999, p. 163-164).

**ANEXO 2****Septimo Anno****Rhetorica e Poetica**

**Exercícios de composição, tanto em prosa como em verso, analyse critica dos classicos portugueses; discursos, narrações, declamações, historia da litteratura portuguesa e nacional.**

Enquanto não houver hum compendio proprio, o Professor fará em preleções hum curso de litteratura antiga e moderna, especificamente da portuguesa e brasileira.

Versará o exame oral nas generalidades da litteratura, e o escripto na analyse de algumas das obras que tiverem sido apreciadas durante o anno.

(SOUZA, 1999, p. 163-164).





E)

**Literatura e imaginação**

Como transcrição da realidade, a literatura não precisa necessariamente estar presa a ela. Tanto o escritor quanto o leitor fazem uso da imaginação: o artista recria livremente a realidade, assim como o leitor recria livremente o texto lido que lê.

Modernamente, os escritores e os críticos literários têm insistido bastante na abertura da obra literária, isto é, nas várias possibilidades de leitura que um texto literário pode oferecer. O leitor, em vez de ser considerado alguém que tem uma postura passiva, que simplesmente recebe o texto, tem sido visto como participante, porque também usa a imaginação para ler o texto e, dessa forma, recria-o. O poeta português Fernando Pessoa já havia se referido a essa postura do leitor. Veja o poema a seguir, que é do começo do século XX.

**autopsicografia**

O poeta é um fingidor.  
Esconde-se atrás de um nome.  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem.  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.

E assim nas cilhas de roda  
Gira a entranha a razão  
Este comboio de cordão  
Que se chama o coração.

(livr. *Obras completas*, Rio de Janeiro, Aguilar, 1969, p. 184-85)

**Arte como resistência política**

Nos anos 60 e 70, a música popular brasileira — muito mais do que a literatura — representou a principal forma de resistência política em regiões como a Amazônia e o Nordeste. Compositores como Geraldo Vandré, Chico Buarque, Milton Nascimento e Ivan Lins compuseram músicas engajadas, que falavam do sonho de liberdade e de tempos de alegrias. Alguns escritores também se engajaram nesse processo, entre eles Antônio Callado e Ferreira Gullar. Este escreveu, por exemplo,

Eu sei que a vida vale a pena  
Mesmo que o pão seja caro  
E a liberdade, pequena.

**Literatura e prazer**

Para os gregos, a arte tinha uma função hedonística. Isto é, devia causar prazer, retirando o belo. E, para eles, o belo na arte consistia em a obra assemelhar-se à natureza.

Modernamente, esses conceitos desapareceram, mas a arte ainda cumpre o papel de proporcionar prazer. A literatura, jogando com palavras, ritmos, sons e imagens e conduzindo o leitor a mundos imaginários, causa prazer aos sentidos e à sensibilidade do homem.

Observe a repetição dos sons /r/, /p/ e /b/ e as imagens destes versos do “Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes, e perceba como esses efeitos causam prazer à nossa sensibilidade:

De repente do riso fez-se o pranto  
Silencioso e branco como a bruma  
E das bocas unidas fez-se a espuma  
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.



**A literatura na escola**

A literatura, bem como outras artes e ciências, independe da escola para sobreviver. Apesar disso, dada sua importância para a língua e a cultura de um país, assim como para a formação de jovens leitores, a literatura transformou-se, em várias partes do mundo, em disciplina escolar.

A abordagem e a sistematização do estudo da literatura na escola podem se dar de diferentes formas: por épocas, por temas, por gêneros, por comparações, etc. No Brasil, no último século, a abordagem histórica da lite-

F)

ratura, isto é, o estudo da produção literária dos principais escritores e suas obras através dos tempos, tem sido a mais comum.

Neste livro, você vai aprender literatura de uma forma híbrida: a abordagem histórica se mistura a atividades que comparam textos de épocas distintas, que relacionam a literatura com as artes plásticas e o contexto histórico-social e com produções artísticas (música, literatura, cinema) do mundo em que vivemos.

**Estilos de época, estilo pessoal, tradição literária**

O ser humano se modifica através dos tempos: muda sua forma de pensar, de sentir e de ver o mundo. Consequentemente, promove mudanças nos valores, nas ideologias, nas religiões, na moral. Por isso, é natural que as obras literárias apresentem características próprias do momento histórico em que são produzidas. Em certas épocas, por exemplo, determinados temas podem ser mais explorados do que outros; em outras épocas, os escritores podem estar mais interessados no trabalho formal com os textos do que nas ideias, e assim por diante.

Ao conjunto de textos que apresentam certas características comuns em determinado momento histórico, chamamos **estilo de época** ou **movimento literário**.

**Leitura**

**TEXTO I**

**O “adeus” de Teresa**

A vez primeira que eu falei Teresa  
Como as plantas que arrasta a correnteza,  
A valsa nos levou nos giros seus  
E amamos juntos. E depois na sala  
“Adeus”, eu disse-lhe a tremer co’a fala...  
[...]

Ela, corando, murmurou-me “adeus”  
(livr. *Blanes Zagarys Castro Alves: tempo, vida e obra*, Rio de Janeiro: Bagaço, 1971, p. 79-80.)

**TEXTO II**

**Teresa**

A primeira vez que vi Teresa  
Achei que ela tinha pernas estupidas  
Achei também que a cara parecia uma perna  
Quando vi Teresa de novo  
Achei que os olhos eram muito mais velhos  
Que o resto do corpo  
e que os dentes ficaram dez anos  
esperando que o resto do corpo nascesse.  
Da terceira vez não se mais nada.  
Os céus se misturaram com a terra.  
E o espírito de Deus voltou a se mover  
sobre a face das águas.

(livr. *Estrela da vida inteira*, 2.ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1970, p. 117-8.)

7. Manuel Bandeira, por meio do poema “Teresa”, estabelece um diálogo com o poema “O adeus” de Teresa”, contrapondo sua visão da mulher amada à do poeta Castro Alves.

- a) Em qual dos dois textos a mulher é encarada como um ser superior? **no texto I.**
- b) E em qual dos textos a mulher é tratada como um ser de aparência feia e ao mesmo tempo sedutora? **no texto II.**

H)

- b) Obtido o preço do que pediu, o homem reflete e confirma o pedido. Que efeito a confirmação do pedido causou no rapaz de cabeça pelada? *Responda que o pai volta com mais, pois é mais gostoso e a preço de barato.*
2. Compare os textos I e III. Ambos contam fatos que aconteceram num determinado tempo e lugar. Entretanto, os fatos relatados são de naturezas diferentes.
- a) Quais deles conta uma história ficcional? *O texto III.*
- b) Quais deles relata experiências vividas, fatos que aconteceram na realidade? *O texto I.*
3. Observe os textos II e IV. Qual deles instrui, isto é, indica como devemos proceder para obter determinado resultado? *O texto II.*
4. Os textos IV e V abordam assuntos ligados à realidade. Entretanto, cada um deles tem uma finalidade diferente.
- a) Qual é a finalidade do texto IV? *Explicar e avaliar os pontos sobre um assunto do momento, excitar pessoas, defender sua opinião por meio de argumentos.*
- b) E a do texto V? *Explicar, transmitir um conhecimento.*
5. Como síntese desta atividade, indique o texto cujo objetivo principal é:
- a) relatar experiências vividas; *O texto I.*
- b) narrar uma história ficcional; *O texto III.*
- c) argumentar para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista; *O texto IV.*
- d) instruir como proceder para obter um resultado; *O texto II.*
- e) expor conhecimentos formais, científicos. *O texto V.*

### O que é gênero textual?

Ao desenvolver a atividade anterior, você deve ter observado que os textos foram produzidos em situações e contextos diferentes e que cada um deles cumpre uma finalidade específica. Se o objetivo do locutor é, por exemplo, instruir seu interlocutor, ele indica passo a passo o que deve ser feito para se obter um bom resultado. Se é expressar sua opinião e defender seu ponto de vista sobre determinado assunto, ele produz um texto que se organiza em torno de argumentos. Se é contar fatos reais ou fictícios, ele pode optar por produzir um texto que apresente em sua estrutura os fatos, as pessoas ou personagens envolvidas, o momento e o lugar em que os fatos ocorreram. Se é transmitir conhecimentos, o locutor deve construir um texto que exponha os saberes de forma eficiente.

Assim, quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados **gêneros textuais** ou **gêneros do discurso** e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal. De acordo com o momento histórico, pode nascer um gênero novo, podem desaparecer gêneros de pouco uso ou, ainda, um gênero pode sofrer mudanças até transformar-se num novo gênero.

Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero textual é feita de acordo com os diferentes elementos que participam do contexto, tais como: quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, etc.

Os gêneros discursivos geralmente estão ligados a **esferas de circulação**. Assim, na **esfera jornalística**, por exemplo, são comuns gêneros como notícias, reportagens, editoriais, entrevistas e outros; na **esfera de divulgação científica** são comuns gêneros como verbete de dicionário ou de enciclopédia, artigo ou ensaio científico, seminário, conferência.

G)

## Capítulo 3

# Introdução aos gêneros do discurso

### Produção de texto



## Mescla de linguagens anima teatro de objetos

Artistas em São Paulo apresentam a diversidade contemporânea dos gêneros para produzir experiências inovadoras.

Professora: A ilustração mostra um objeto (uma lata) e a palavra, de forma associativa, torna a natureza dos textos que se estruturam socialmente, constituem um gênero textual. **Intertextualidade** e **propriedade da língua** e **propriedade da linguagem** são **linguagem** para a **atividade** e **intertextualidade** **propriedade** e **propriedade** **linguagem**.

Em casa, na rua, na escola, no clube, no restaurante, todos nós, no dia-a-dia, circulamos entre textos. O que é texto? Uma conversa telefônica informal entre amigos é um texto? A letra de uma música que ouvimos pelo rádio é um texto? Um capítulo de novela, um *outdoor*, um letreiro de ônibus, uma conta de telefone, um debate político, um anúncio publicitário, uma notícia de jornal, uma bula de remédio, são textos? Quando falamos, também produzimos textos ou são textos apenas os escritos? Para que servem os textos? O que diferencia um texto do outro?

Os textos que seguem não têm a intenção de dar respostas a todas essas questões, mas estimular você a participar com seus colegas de uma conversa sobre a natureza e a função dos textos.

Leia os textos e, a seguir, responda ao que se pede.

37





ANEXO 4

A)

CAPÍTULO 1

# Literatura:

## A arte da palavra

LITERATURA



Primeira Leitura

# Pausa

Mário Quintana

Quando pouso os óculos sobre a mesa para uma pausa na leitura de coisas fáceis, ou na feitura de minhas próprias coisas, surprendo-me a indagar com que se parecem os óculos sobre a mesa.

Com algum inseto de grandes olhos e negras e longas pernas ou antenas?

Não, nada disso me continha ainda. Com que se parecem mesmo?

E sinto que, enquanto eu não puder captar a sua implícita imagem-poema, a inquietação perdurará.

E, enquanto o meu Sancho Pança, cheio de si e de senso comum, declara ao meu Dom Quixote que uns óculos sobre a mesa, além de parecerem apenas uns óculos sobre a mesa, de fato, um par de óculos sobre a mesa, fico a pensar qual dos dois — Dom Quixote ou Sancho? — vive uma vida mais intensa e portanto mais verdadeira...

E paira no ar o eterno mistério dessa necessidade da recriação das coisas em imagens, para terem mais vida, e da vida em poesia, para ser mais vivida.

Esse enigma, eu o passo a ti, pobre leitor.

E agora?

Por enquanto, ante a atual insolubilidade da coisa, só me resta citar o terrível dilema de Stechetti:

*"Io somno un poeta o somno un imbecille?"*

Alternativa, aliás, extensiva ao leitor de poesia...

A verdade é que a minha atroz função não é resolver e sim propor enigmas, fazer o leitor pensar e não pensar por ele.

E daí?

— Mas o melhor — pondera-me, com a sua voz pausada, o meu Sancho Pança —, o melhor é repor depressa os óculos no nariz.

**MÁRIO QUINTANA**  
(1906-1994)

Poeta sul-rio-grandense. Buscando sempre uma poesia simples e despojada, escreveu mais de cinquenta livros, entre os quais se destacam: *A via das estações* (1940), *Espelho mágico* (1948), *O aprendiz de feiticeiro* (1950), *Cartório H* (1973), *Apontamentos de história subterrânea* (1976), *A veça e o hipogélio* (1977) e *Excomulções de tempo* (1980).

13

A veça e o hipogélio. © by Elma Quintana, São Paulo, Globo.

B)

**Dom Quixote e Sancho Pança** — personagens da novela *Dom Quixote de Miguel de Cervantes*, escritor espanhol do século XVI. As duas personagens representam os dois lados da alma e do comportamento de todo ser humano: Dom Quixote é o símbolo do idealismo, do sonho, da imaginação, do espírito de aventura...; Sancho Pança, do realismo, do espírito prático, dos interesses imediatos...

**Stechetti** — pseudônimo do escritor italiano Olindo Guerrini (1845-1916).

*"Io somno un poeta o somno un imbecille?"* — Eu sou um poeta ou sou um imbecil?

**"Ler intativamente o texto analisado é a regra de ouro do analista."**

Antonio Candido

Nesta pequena crônica, Mário Quintana reflete sobre suas atividades de escritor e de leitor de poesia. O tema do texto é colocado de maneira direta e, aparentemente, até simplista: escrever e ler poesia não é uma grande perda de tempo? E, radicalizando, pergunta com Stechetti: escrever e ler poesia não é uma imbecilidade?

Leia atentamente o texto de Mário Quintana. Consulte os quadros e, se for preciso, o dicionário. Retorne ao texto quantas vezes julgar necessário para fazer as atividades abaixo.

Atividades

14

C)

LITERATURA



O que é a literatura?

A arte da literatura existe há alguns milênios. Entretanto, sua natureza e suas funções continuam objeto de discussão principalmente para os artistas, seus criadores, como vimos na crônica de Mário Quintana.

A literatura, como qualquer outra arte, é uma criação humana, por isso sua definição constitui uma tarefa tão difícil.

O homem, como ser histórico, tem anseios, necessidades e valores que se modificam constantemente. Suas criações — entre elas a literatura — refletem seu modo de ver a vida e de estar no mundo. Assim, ao longo da História, a literatura foi concebida de diferentes maneiras. Mesmo os limites entre o que é e o que não é literatura variaram com o tempo.

Atualmente, não é comum incluir uma obra historiográfica ou um sermão religioso na arte literária. No entanto, estudaremos neste livro as crônicas de um historiador, Fernando Lopes, como uma das principais manifestações literárias do século XV. O mesmo ocorrerá com os sermões do Pe. Antônio Vieira em relação ao Barroco do século XVII.

Tentemos, portanto, a definição mais abrangente possível, que atenda à concepção da literatura em nosso tempo:

Literatura é a arte que utiliza a palavra como matéria-prima de suas criações.

A história da literatura

Como todas as outras artes, a literatura reflete as relações do homem com o mundo e com os seus semelhantes. Na medida em que essas relações se transformam historicamente, a literatura também se transforma, pois que sensível às peculiaridades de cada época, aos modos de encarar a vida, de problematizar a existência, de questionar a realidade, de organizar a convivência social etc.

Por isso, as obras de um determinado período histórico, ainda que se diferenciem umas das outras, possuem certas características comuns que as identificam. Essas características dizem respeito tanto à mentalidade predominante na época quanto às formas, às convenções e às técnicas expressivas utilizadas pelos autores.

Chamamos de **escolas literárias** os grandes conjuntos em que costumamos dividir a história da literatura. Essa divisão tem uma função sobretudo didática, ajudando-nos a compreender as transformações da arte literária ao longo do tempo.

Assim, a história da literatura portuguesa divide-se em três grandes períodos:

- Era Medieval: do final do século XII ao século XV;
  - Era Clássica: do século XVI ao século XVIII;
  - Era Romântica: do século XIX até hoje.
- Já a literatura brasileira possui apenas os dois últimos, mais especificamente denominados:
- Era Colonial e
  - Era Nacional.

D)

Literatura e realidade

Como vimos, a obra literária, utilizando a palavra, recria a realidade, a vida. Essa definição focaliza dois aspectos opostos, mas complementares, da arte literária: criação e representação.

Por um lado ela é **invenção**. O autor cria uma realidade imaginária, fictícia. Mas o universo da **ficção** mantém relações vivas com o mundo real. Nesse sentido, a literatura é **imitação da realidade**.

Freqüentemente os autores utilizam fatos de suas vidas como matéria de literatura. São as chamadas obras confessionais. Mesmo nesses casos, não devemos entender os textos como simples biografias. Os fatos pessoais são apenas parte da matéria literária, o ponto de partida. Entre o que o autor viveu ou sentiu e a obra existem todas as mediações da invenção, da imaginação. Existe, sobretudo, o trabalho criativo com a palavra, que pode ser em **versos** ou em **prosa**.

Funções da literatura

Para Quintana, a "necessidade de recriação das coisas em imagens" é um mistério. Por que o homem tem tal necessidade da poesia e da ficção, que vem, incansavelmente, há milênios, produzindo e lendo obras literárias?

Para que serve a arte? Para que serve a literatura?

As respostas a essas perguntas variam com o tempo e com as pessoas. Evidentemente, a função de uma obra literária depende dos objetivos e das intenções do autor. Mas os leitores também têm maneiras diferentes de ler e são levados a abrir um livro por motivos diferentes. Alguns buscam na literatura apenas um divertimento sem grandes consequências para a vida; outros, um instrumento de transformação e de aperfeiçoamento. Uns consideram a obra literária apenas um artefato estético, criado para a contemplação da beleza; já outros esperam que seja um veículo de análise e de crítica em relação à sociedade e à vida.

A obra literária pode ser um **instrumento de fuga da realidade**. Qualquer leitura que se faz como distração possui essa mesma **função evasiva**. Ao lermos, por exemplo, uma história de aventuras, fugimos de nossa vidinha monótona, sempre igual, e embarcamos em um navio pirata, lutamos ao lado de um super-herói, amamos belas mulheres... sonhamos.

Certas épocas literárias são marcadas pela importância que os autores atribuem à perfeição formal de suas obras. Os temas passam para um segundo plano, só interessando a beleza estética. Quando isso ocorre, a literatura **aliena-se** da realidade, é o que chamamos de **arte pela arte**, característica freqüentemente encontrada, por exemplo, no Parnasianismo, movimento literário do final do século XIX.

O oposto da arte pela arte é a **literatura engajada**, de autores comprometidos com a defesa de idéias políticas, filosóficas ou religiosas. Quando limitam o trabalho criativo à retórica de convencimento, a obra reduz-se a um panfleto, mero instrumento de propaganda.

F)

Depois fui pirata mouro,  
flagelo da Tripoliânia.  
Toquei fogo na fragata  
onde você se escondia  
da fúria de meu bergantim.

Mas quando ia te pegar  
e te fazer minha escrava,  
você fez o sinal-da-cruz  
e rasgou o peito a punhal...  
Me suicidei também.

**CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

(1902-1987)

Poeta mineiro, nascido em Tubarão. Drummond publicou seu primeiro livro, *Alguma poesia*, em 1930. Tornou-se um dos principais poetas no século XX em nossa língua. Além de poesia, escreveu também contos e crônicas.

Carlos Drummond de Andrade. © Grada Drummond. [www.carlosdrummond.com.br](http://www.carlosdrummond.com.br). Alguns poemas. Rio de Janeiro, Record.



2. No primeiro verso, há uma referência ao poeta grego, mas também ao poeta brasileiro. O verso de cada um que a não começa no passado e continua. Já na última estrofe, o presente também é empregado para os nomes habituais, os nomes de família, para os nomes de rua, para os nomes de instituições. Quando o autor se refere a ações concluídas no passado, o pretérito imperfeito registra as ações mais prolongadas da ação, a duração da expressão. Para perceber isso, leia.

**Atividades**

1. A balada pode ser descrita como um poema de curta narrativa, isto é, que conta uma pequena história em seu desenvolvimento temporal. Que elemento do título sugere esse caráter narrativo do poema de Drummond? A expressão "através das idades".
2. O poema inicia-se no presente do indicativo — "Eu te gosto, você me gosta" — para nos remeter, em seguida, aos "tempos imemoriais", com os pretéritos imperfeito e perfeito simples. O autor volta, na última estrofe, ao presente. Verifique o emprego de cada tempo verbal e justifique a escolha do autor.
3. Cada estrofe é uma pequena história ou uma aventura dos amantes, com começo, meio e fim. Identifique o lugar e a época em que se desenrola cada uma dessas histórias: 1ª estrofe, 2ª estrofe, 3ª estrofe, 4ª estrofe, 5ª estrofe.
4. Compare as histórias das cinco estrofes quanto ao seu desenlace.
5. Escreva uma interpretação do poema, tomando como ponto de partida a última estrofe e a expressão "herói da Paramount". *Poesia*.

E)

**CAPÍTULO 2 O texto literário**

**Primeira Leitura**

**Balada do amor  
através das idades**

Carlos Drummond de Andrade



Eu te gosto, você me gosta  
desde tempos imemoriais.  
Eu era grego, você troiana,  
troiana mas não Helena.  
Salt do cavalo de pau  
para matar seu irmão.  
Matei, brigamos, morremos.

Virei soldado romano,  
perseguidor de cristãos.  
Na porta da catacumba  
encontrei-te novamente.  
Mas quando vi você nua  
caída na areia do circo  
e o leão que vinha vindo,  
dei um pulo desesperado  
e o leão comeu nós dois.

G)

### Os níveis de leitura de um texto literário

Um poema como a "Balada do amor através das idades" possibilita diferentes interpretações que não se excluem. Isso não quer dizer que toda e qualquer interpretação seja válida. Há boas e más leituras, corretas e incorretas; mais profundas e mais superficiais.

Um leitor poderia dizer que esse poema é a narração de uma história absurda: um casal de namorados morrendo e ressurgindo durante alguns milênios até conseguir a felicidade no século XX. Mas, sem dúvida, esta seria uma leitura muito superficial.

Há, portanto, diferentes níveis de leitura de um texto literário. Esquemmatizando, diremos que são basicamente dois:

- A leitura superficial, horizontal, que se limita à **compreensão** dos elementos mais imediatos e concretos do texto. Por meio dela o leitor apreende o **significado literal**, ou **aquilo que o texto diz**. Por exemplo: o namorado foi pirata nouro da Tripoliânia, no século XVIII, e sua amada, sendo crista, suicidou-se para que ele não a raptaesse. Isso é o que o texto efetivamente diz. Sem o domínio desse primeiro nível de significação, o leitor não pode passar para um segundo nível.

- A leitura em profundidade, ou leitura vertical, requer a **interpretação** dos elementos de significação literal. O leitor busca **aquilo que o texto quer dizer**. Nesse nível, o texto se revela **plurissignificativo**: o namorado, homem do século XX, identifica-se com as personagens dos filmes a que assiste, imagina ser o herói dessas aventuras. Podemos também entender que o poema não fala de um caso particular de amor, mas do amor em geral, de todas as épocas. Podemos ainda avançar nossa interpretação e inferir que a balada ironiza as relações amorosas de hoje, opondo à visão que temos do amor de outras épocas, heróico, cheto de aventuras e trágico, o amor prosaico dos tempos da igualdade entre os sexos.

Essas interpretações, e outras mais que você tenha dado ao poema de Drummond, não se excluem. Todas elas preenchem as possibilidades significativas do texto.

### O texto e o leitor

Na crônica de Mário Quintana, no primeiro capítulo, temos a seguinte afirmação do autor: "A verdade é que a minha atroz função não é resolver e sim propor enigmas, fazer o leitor pensar e não pensar por ele."

Quintana não sugere que toda obra deva ser um complicado enigma e cada leitura, uma penosa decifração. Sua frase apenas caracteriza a obra literária como uma **provocação**. Isso nos faz pensar sobre o papel desempenhado pelo leitor em sua relação com o texto.

- A obra literária constitui uma **estrutura significante**. Os seus significados só se concretizam no momento da leitura.
- O leitor, por sua vez, não é um elemento passivo, nem apenas recebe "coisas feitas". A ele compete tornar vivos os significados que existem potencialmente na obra.
- A leitura, portanto, também consiste em um **ato criativo**.

21

J)

### As expectativas do leitor

No momento da leitura, o leitor criativo põe em movimento todas as suas capacidades intelectuais e afetivas: inteligência, cultura, informações, domínio da língua, experiências de vida e, sobretudo, sensibilidade. O conjunto de suas experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias geram expectativas e previsões de toda ordem em relação ao texto.

O prazer da leitura pode advir tanto da confirmação dessas previsões quanto das surpresas provocadas pelos elementos imprevisíveis. O poema de Drummond, por exemplo, difere das histórias de amor convencionais, surpreendendo o leitor e contrariando suas expectativas: depois de cada final trágico, a história, absurdamente, sempre recontece. Esse repetido ressurgimento das personagens através de diversas épocas históricas contraria não só a ordem natural das coisas como as experiências do leitor com narrativas. O estranhamento provocado por esse absurdo tem consequências: a declaração de amor dá abertura — "Eu te gosto, você me gosta" — deixa de ser apenas um chavão da linguagem amorosa para assumir um valor de verdade universal; a expressão "desde tempos imemoriais", além de revelar o exíguo do namorado apaixonado, ganha concretude nas aventuras que se sucedem "através das idades". E, no final do poema, o leitor é levado a reconhecer todas as suas impressões: serão as aventuras amorosas fantasmas do namorado moderno que, ironicamente, recorre a elas para dar um colorido mais interessante às fráguas relações amorosas de nosso tempo?

Isso acontece porque uma das informações que mais geram expectativa no momento da leitura diz respeito à classificação das obras literárias em gêneros. Vejamos como os gêneros literários são tradicionalmente classificados.

### Os gêneros literários

As tentativas de classificar as obras literárias em gêneros são muito antigas. Remontam a Platão e a Aristóteles.

A tradição fixou uma classificação básica em três gêneros, que englobam inúmeras categorias menores comumente chamadas subgêneros:



O gênero lírico se fez o mais das vezes em versos. Mas os outros dois gêneros — o narrativo e o dramático — também podem ser escritos nessa forma, embora modernamente se prefira a prosa.

22

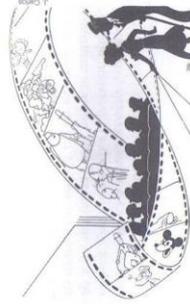
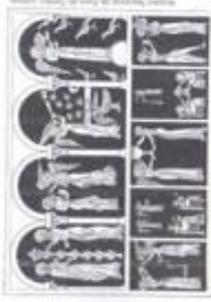


Ilustração de L. G. Costa

M)

**CAPÍTULO 3 O Trovadorismo**



**Primeira Leitura**

## Cantiga

D. Afonso Sanches

Dizia la fremosinha:  
 "ai, Deus, val!  
 Com'estou d'amor ferida!  
 ai, Deus, val!"

Dizia la bem tallada:  
 "ai, Deus, val!  
 Com'estou d'amor cotada!  
 ai, Deus, val!"

Com'estou d'amor ferida!  
 ai, Deus, val!  
 Non vem o que bem querda!  
 ai, Deus, val!"

Com'estou d'amor cotada!  
 ai, Deus, val!  
 Non vem o que muit' amava!  
 ai, Deus, val!"

**VOCABULÁRIO**  
 fremosinha - fêmea;  
 ai, Deus, val! - ai, Deus, val!  
 bem tallada - bem feita;  
 cotada - cortada; abria de  
 se (femina amada).

**BALFONSO SANCHES**  
 Trovador do final do século XIII e início do XIV. Filho honrado do rei D. Denis com sua amante favorita, D. Aldonça Rodrigues de Tola, deixou nos 15 cantigas, nas quais, segundo F. J. Nunes, se percebe evidências parciais.

Le Dux Gonçalves d'Alva (antropônimo)  
 Lisboa, Editorial Caminho, 1983.

L)

**LITERATURA**

"Por mais que a teoria dos três gêneros, categorias ou arquiformas literárias, tenha sido combatida, ela se mantém, em essência, inabalada. Evidentemente ela é, até certo ponto, artificial como toda a conceitualização científica. Estabelece um esquema a que a realidade literária multiforme, na sua grande variedade histórica, nem sempre corresponde. Tampouco deve ela ser entendida como um sistema de normas a que os autores teriam de ajustar a sua arte e a fim de produzirem obras líricas puras, obras épicas puras ou obras dramáticas puras. A pureza em matéria de literatura não é necessariamente um valor positivo. Ademais, não existe pureza de gêneros em sentido absoluto."

Aron Rosenfeld, *O teatro épico*, São Paulo, Perspectiva, 2002.

### As características do gênero narrativo

Podemos definir a obra narrativa como o relato de um enredo imaginário ou não, situado num tempo e num lugar determinados, envolvendo uma ou mais personagens.

Quanto à estrutura, ao conteúdo e à extensão, podemos classificar as obras narrativas em romances, contos, novelas, poemas épicos, crônicas, fábulas etc.

Quanto à temática, as narrativas podem ser histórias policiais, de amor etc.

### Tipos de narrador

Para contar uma história, o narrador pode se posicionar de maneiras diversas. Assim, dependendo da perspectiva do narrador, uma obra literária pode ter:

- **Foco narrativo em terceira pessoa:** quando o narrador é apenas uma voz que não se identifica; em outras palavras, quando o narrador não é uma personagem.
- **Foco narrativo em primeira pessoa ou narrador-personagem:** quando o narrador é uma das personagens que vivem a história. O narrador pode ainda ser:
  - **Observador:** quando narra de um ponto de vista exterior, como quem presencia ou testemunha os acontecimentos.
  - **Onisciente:** quando conhece e revela o interior das personagens, seus pensamentos e emoções.

### As características do gênero lírico

Na obra lírica um sujeito que chamamos **eu lírico**, **sujeito lírico**, **voz lírica** ou **voz poética** exprime suas emoções. (Por emoções entendemos todas as experiências psíquicas: sejam as mais profundos sentimentos e sensações, sejam ainda as mais variadas reflexões e concepções de mundo.)

Devido à intensidade da expressão, as obras líricas tendem a ser breves e a acentuar o ritmo e a musicalidade da linguagem. Em consequência, o gênero lírico realiza-se preferencialmente em forma de poema, isto é, em versos.

É, dos três gêneros, o mais subjetivo.

Você deve ter achado muito estranha a linguagem desta cantiga. Não é para menos: ela foi composta há quase sete séculos. Nessa época (século XIV), a língua portuguesa ainda não existia. Falava-se em Portugal o galego-português, que, no século XV, dará origem a duas línguas distintas: o galego e o português.

Uma vez decifrado o vocabulário, fica muito evidente a principal característica da cantiga: a simplicidade. Seu autor, o trovador D. Afonso Sanches, era filho bastardo do rei D. Dinis, que também era trovador. Sua ascendência nobre não impediu D. Afonso Sanches de compor uma cantiga nos moldes da tradição popular.

Você poderá observar mais claramente os elementos que dão esse tom de simplicidade e de ingenuidade popular à **cantiga**, desenvolvendo as atividades aqui propostas.

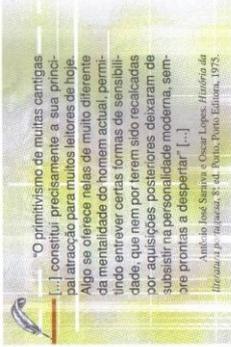
### Atividades

1. A repetição é um dos procedimentos expressivos da poesia e da música popular. Copie os versos repetidos, indicando quantas vezes aparecem no texto.  
*Com o verso de amor repita (duas vezes) / ai, meus, vai (dois versos) / Com o verso de amor contida (duas vezes)*
2. Observe também o uso do refrão ("ai, Deus, vai!"), comum nas cantigas populares. Procure lembrar-se de uma cantiga folclórica ou de uma música popular brasileira feita com repetições e refrão. Anote-a em seu caderno.  
*Povoal.*
3. Há duas vezes na cantiga. Explique essa afirmação.  
*Povoal.*
4. No primeiro verso da cantiga, a moça é caracterizada com o adjetivo diminutivo "fremosinha". Comente o uso desse diminutivo.  
*Povoal.*
5. Por que a moça se sente "colhada" e "d'amor ferida"?  
*Uma jovem apaixonada por um jovem poeta e pariente, que ela tanto espera, não vem ao seu encontro.*
6. Comente a razão de tão grande sofrimento: é um fato banal, corriqueiro, ou é um grande drama de amor?  
*Um fato banal, corriqueiro, pois, um dia, o apaixonado aparece o amado, por um instante, na estranha situação de estar dentro do coração, tão comum entre amantes.*

### Comentário

A reação do leitor do século XX diante dos textos medievais é dupla e contraditória. Em primeiro lugar, no caso dessa cantiga, estranhamos a própria língua, o galego-português. Frequentemente, entretanto, a estranheza que sentimos diante do texto medieval é muito mais profunda. A voz que conta os sofrimentos amorosos da **fremosinha** vem de um mundo muito distante do nosso. As relações sociais, os valores, as crenças e os costumes que compunham o modo medieval de viver e de sentir ou desapareceram, ou se transformaram de tal modo que, numa primeira leitura, não os reconhecemos nem compreendemos.

Por outro lado, apesar dessa distância muitas vezes intransponível, alguma coisa ainda resiste às transformações do tempo e pode nos aproximar do período medieval. A simplicidade temática (a decepção amorosa) e o procedimento expressivo (a insistente repetição dos lamentos da moça) ainda estão presentes na poesia popular do século XX e mesmo na poesia erudita de inspiração popular.



"O primitivismo de muitas cantigas [...] constitui precisamente a sua principal atração para muitos leitores de hoje. Algo se oferece nelas de muito diferente da mentalidade do homem actual, permitindo entrever certas formas de sensibilidade que nem por serem sido escaçadas por aquisições posteriores deixaram de subsistir na personalidade moderna, sempre prontas a despertar" [...]

Antônio José Saraiva e Oscar Lopes. *Historia da Literatura Portuguesa*, t. III, Lisboa, Porto Editora, 1975.

ANEXO 5

A)

literatura estética arte conceito popular  
texto intertexto leitor leitura interpretação  
poesia música

O que difere a letra de uma música popular de um poema? Como afirmar se um texto que lemos é ou não literário? A literatura morreu? Para quem já gosta de ler, aqui começa uma discussão intrigante. E, para quem não gosta, apresentamos um desafio.

literatura: estudo do termo

B)

A literatura já era...

Muita gente acha que essa coisa de ler "já era", e que a literatura é uma matéria de escola e um passatempo de pessoas que não têm coisa melhor para fazer.

Você gosta delas? Por quê? E as cantigas e histórias infantis? Você já passou pela experiência de ouvi-las?

A ideia de que a literatura restringe-se à leitura de livros é parcial. Literatura é muito mais do que páginas escritas por autores famosos. Literatura é arte, uma necessidade do ser humano de expressar e sentir a vida.

"A gente não quer só comida/A gente quer comida, diversão e arte" (Titãs).

LEIA, CANTE E DANCE...

COMIDA

Bebida é água  
Comida é pasto  
Você tem sede de quê?  
Você tem fome de quê?  
A gente não quer só comida  
A gente quer comida, diversão e arte  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída para qualquer parte

ALVARO ANTUNES, MASCATO FERRAZ, SÉRGIO BERTTO. CD TITÃS AZULOS, VOL. 1. WEA Music Books - Wagner Music Books Ltda., 1997.

"Desejo, vontade, necessidade", assim canta o grupo. Como você interpreta esse refrão em relação à arte e à vida?

"Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?", perguntam os autores. Você saberia responder a essas questões?

... ..

Um certo sentido, isso é compreensível. Imagem que muitos jovens fazem da literatura um hobby ou menos a de algo estranho e ultrapassado. Mas, como veremos neste módulo, ela está sempre próxima de nós, mais do que imaginamos... Será que as músicas que você gosta tanto de cantar e ouvir são literatura? O que são as músicas se não versos musicados que refletem nossos desejos, com os quais nos identificamos como uma onda no mar?"

O cinema, o teatro e as novelas de televisão que são? As narrativas? De onde veio a necessidade de representar o tempo e o espaço vividos? E as revistas em quadrinhos?

LITERATURA: ESTUDO DO TERMO • 283

D)

## O que é arte?

Nesse momento, você deve estar se perguntando: afinal, o que é arte? Bourdieu, um pesquisador francês, fez a mesma pergunta e arrempiou, com suas respostas, os cabelos de muitos acadêmicos tradicionais. Conclusão: até hoje ele não é bem visto por algumas daquelas pessoas.

**PIERRE BOURDIEU**  
(1930- )  
ANTROPOLOGO E  
SOCIOLOGO FRANCÊS.  
TRABALHOU MUITO  
TEMPO NA ARGÉLIA,  
ANTES DE SE TORNAR  
PROFESSOR DE  
SOCIOLOGIA NA  
FRANÇA. ENTRE SUAS  
OBRAS, VALE  
DESTACAR AS REGRAS  
DA ARTE (1996).



O antropólogo e sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Acreditamos que mesmo tendo sido um "radical" – e até por isso mesmo –, vale a pena conhecer as perguntas que ele fez, para entendermos o que é arte.

Bourdieu utilizou o método indutivo de pesquisa, isto é, questionou os fatos do cotidiano, as práticas sociais, as teorias, para encontrar suas respostas.

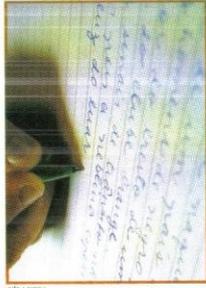
Algumas de suas perguntas foram transpostas para o livro *As regras da arte*, de sua autoria.

Na medida em que for lendo-as, procure respondê-las mentalmente.

- O que faz com que uma obra de arte seja uma obra de arte e não uma coisa do mundo ou um simples artesanato? O que faz de um artista um artista, por oposição a um artesão ou a um pintor-domingueiro?
- O que faz com que um mictório ou um porta-garrafas expostos em um museu sejam obras de arte?
- O fato de que são assinados por Duchamp, artista reconhecido (e artes de tudo como artista) e não por um negociante de vinhos ou por um encanador? Mas isso não é simplesmente remeter a obra de arte ao "fiche do nome do mestre", de que falava Benjamin? Quem, em outros termos, criou o "criador", enquanto produtor reconhecido de fetiches? E o que confere eficácia mágica a seu nome, cuja celebração é a medida de sua pretensão a existir enquanto artista?

C)

Em todos os sentidos, o que acontece é que se aprende a gostar ou não de algo. Quando não gosto de alguma coisa, preciso dizer a razão.

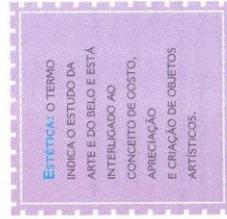


Você, ao chegar ao final de seu curso, poderá dizer que não gosta de literatura, mas sabendo explicar o porquê. Vamos ajudá-lo a formular seu juízo crítico.

**Você gostaria de trazer alguma letra de música ou poema para a sala de aula? Agende com o professor um sarau, em que cada aluno cante ou declame seus versos preferidos. Música popular também é literatura.**

## Literatura é arte...

O homem tem necessidade de arte. Ninguém sabe bem o porquê, mas precisamos sonhar, imaginar, criar. Apenas o cotidiano automático não nos satisfaz. Inventamos, criamos, apreciamos, modificamos as coisas ao nosso redor. A chamada **estética** está ligada ao homem.



A natureza, por si, é bela, porque está organizada, em equilíbrio consigo mesma. O homem cria os padrões do belo, modifica-os, trata-os. É a cultura.

Somos movidos por uma necessidade interior e exterior de transportar limites. Nossos antepassados desenhavam nas cavernas. Arte é religião com seus cantos. Poemas? Os ritos primitivos. Dança? Os desenhos nos muros da escola. Pintura? Seu professor falando e você desenhando no caderno. Arte?

### SEU CONCEITO DE ARTE

ESCREVA EM SEU CADERNO UM PARÁGRAFO SOBRE O QUE VOCÊ CONSIDERA ARTE E COMO ELA ESTÁ PRESENTE EM SEU COTIDIANO. COM O AUXÍLIO DO PROFESSOR, DEBATA SUAS IDEIAS E COMPARE-AS COM AS DOS COLEGAS.

E)

## Construindo perspectivas de análise

**Afirmamos anteriormente que Bourdieu era um pesquisador radical.** Até aqui, procuramos, ao destacar suas posições, desconstruir opiniões sobre literatura. Faremos agora o caminho inverso: vamos localizar as possibilidades de você participar do grupo de leitores providos de referências estéticas.

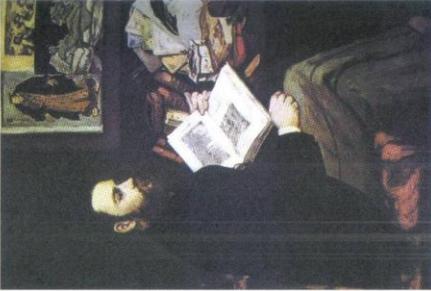
**1. A pesquisa sobre a literatura**  
 Você está tendo a oportunidade em seu curso de pesquisar sobre a literatura. Pesquisas sobre a leitura e a literatura, na escola, são necessárias para que você possa interpretar as representações socioculturais e intervir nelas. Participar como agente dos processos sociais, saber fazer escolhas e tomar decisões pessoais e sociais.

Não entendem nada de literatura é semelhante a estar em um país estrangeiro e não saber a língua... A participação social fica restrita.

A literatura é um fenômeno cultural que permeia nossa vida, queramos ou não.

No mercado, são encontrados livros para todos os bolsos e todos os gostos. A oferta é decorrência do processo de escolarização. Cada vez mais se produzem livros. Livrarias com especialidades específicas, editoras com catálogos amplos e bibliotecas especializadas podem demonstrar a importância social da produção.

A literatura vai além de se ler histórias que proporcionam momentos de prazer. Seu estudo incorpora a compreensão de nossos valores sociais, dos projetos de vida de uma sociedade, das estruturas mentais interiorizadas – são redes de relações sociais que se mostram no texto. Nossa vida passada a limpo.



Retrato de Emile Zola, 1868, obra de Édouard Manet.

LITERATURA: ESTUDO DO TERMO • 299

F)

O Modernismo, atestam essas lutas entre estéticas. Grupos de artistas se reúnem para fundamentar suas ideias. O *Manifesto antropológico* de Oswald de Andrade é, até hoje, considerado a carta magna do movimento modernista. As lutas estéticas se explicitam na escolha da linguagem e das formas de sua atualização.

O leitor necessita reconstruir essas leituras, para que possa entrar no texto com conhecimentos que o auxiliem a compreender as opções artísticas de época. Isso não nega a opção autônoma do leitor, mas, sim, amplia as possibilidades de leitura, inclusive na formação de opiniões e possíveis escolhas.

Não se nasce lendo bem, aprendemos a ler bem e, para isso, precisamos, antes de tudo, ler.

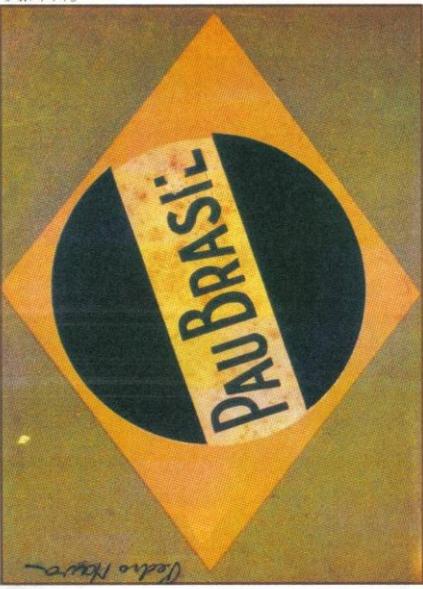
Dessa forma é que se aprende a ler literatura e se adquire o prazer da leitura do texto literário: lendo, analisando, interpretando, debatendo opiniões.

**2. A leitura do texto literário não acontece de forma mecânica, nem para todos da mesma maneira**

Um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, dependendo dos interesses e conhecimentos em jogo no ato da leitura. O texto literário permite essas possibilidades interpretativas de acordo com a perspectiva de análise do leitor.

Podemos compreender o texto como uma amostra de um contexto histórico. Determiadas épocas sugerem perspectivas que são apropriadas pelos autores em seus temas ou formas. É o caso de poemas como *Navio negreiro*, de Castro Alves, que retratam a problemática da escravidão.

Além do contexto histórico, há as lutas estéticas estabelecidas entre autores no contexto literário. Autores de época procuram afirmar, retomar, negar e transformar temas, formas e posturas artísticas. Movimentos, como



Capa do livro Pau Brasil (1925), de Oswald de Andrade, desenhada por Pedro Nova.

300

G)

3. Será que o texto literário transita em um processo de retração e limite-se, cada vez mais, a um determinado público leitor?



Os discursos sobre a decadência da literatura estão na moda. Os apologistas acabam por restringir o texto literário a determinados grupos sociais. Não se engane! A medida que você não lê, outros o fazem e lhe passam a perna!

São os direitos culturais, defendidos pela ONU, junto com os direitos humanos. Comissões têm sido fundadas com o intento de preservar a cultura. Literatura é cultura em todas as suas formas: as eruditas e as populares, as formais e as informais, a oral e a escrita, o velho e o novo.

Da literatura oral à escrita, o texto literário se pronuncia em situações formais e informais como algo a ser preservado.

O preservado indica o sentido de valor para determinados grupos sociais. Eles decidem cuidar para que os textos, representativos da literatura, permaneçam vivos na memória das pessoas. A escola é uma dessas instituições.

**JEAN-PAUL SARTRE**  
(1905-1980), FILÓSOFO E ESCRITOR FRANCÊS. PRINCIPAL TEÓRICO DO EXISTENCIALISMO NOS ANOS PÓS-GUERRA. DEFENDE UM CONCEITO ATÉU DE LIBERDADE ABSOLUTA E ILIMITADA.

### O DESABAFO DO FILÓSOFO

Leia o seguinte "desabafo" de Jean-Paul Sartre, publicado inicialmente em 1947, após a Segunda Guerra Mundial:

"O livro é morto; age sobre quem o abre, mas não se abre por si. Não seria o caso de 'vulgarizar', seria ter uma atitude simplória e, para salvar a literatura do risco da propaganda ideológica, a largarmos diretamente em seus braços. É preciso, portanto, recorrer a novos meios, e eles já existem: já os americanos os entretêm com o nome de *mass media*; são os verdadeiros recursos de que dispomos para conquistar o público virtual: jornal, rádio, cinema.

ANEXO 6

A)

72

**unidade**

**8**

# Conceito de literatura



**A HORA DA VERDADE**  
Fernando Peixoto

**A** história que você vai ler fala de um sentimento que todo mundo conhece: o ciúme. É normal a gente ter ciúme de quem gosta. O anormal é deixar-se dominar por esse sentimento e perder o pé da realidade. E foi exatamente isso o que aconteceu com a lata, a personagem de Pedro Bandeira.

Quando comecei a ler o livro não imaginava que aquela garota cheia de garra, jogadora brilhante de vôlei e companheira inseparável de Adele, fosse capaz de qualquer coisa para conseguir recuperar o ex-namorado. E o curioso é que o rapaz mais cobinado do colégio está justamente apaixonado por Adele. Fiquei espantado de como lata pôde **aquestrar** um plano tão diabólico e **manipular** tanta gente para atingir seu objetivo a qualquer custo.

É claro que eu não vou revelar se ela consegue ou não executar seu plano até o final. Para saber a resposta, você deve ler o livro. Tenho certeza de que você vai se envolver muito com essa história que nos faz pensar bastante sobre as relações humanas.

Então siga a **trama** de Pedro Bandeira e descubra até onde o ciúme pode levar uma pessoa.

**VOCABULÁRIO**  
aquestrar: bobear, manipular, duelar, enganar, trair.  
trama: Enredo, enigma.

O Editor  
Projeto Editorial: "Aprentizagem" by BACHBACH, Pedro. A hora da verdade. São Paulo, Ática, 1998.

B)

UNIDADE 8 ■ CONCEITO DE LITERATURA

73

**MARGENS DO TEXTO**

1. O texto que você leu é predominantemente informativo, injuntivo ou literário? Por quê?
2. Além das funções metalingüística e referencial, predominantes no texto, que outra função da linguagem temos no último parágrafo?
3. O que o editor crê que a história irá provocar nos leitores?
4. Os fatos narrados na história são possíveis de ocorrer na vida real? Por quê?

**HORIZONTES DO TEXTO**

*É normal a gente ter ciúme de quem gosta. O anormal é deixar-se dominar por esse sentimento e perder o pé da realidade.*

O ciúme pode estar ligado ao orgulho, ao amor, ou a ambos. Nas relações afetivas, dependendo do grau de ciúme, o ciumento pode somar ao despeito e ao sentimento de posse uma inquietude e desconfiança que o faz viver um sentimento doloroso. Nesse sentido, o ciúme pode estar relacionado ao egoísmo, à obsessão, ao orgulho e ao complexo de inferioridade.

▶ Dois modos de viver um relacionamento amoroso estão expostos na letra da música do grupo Ultraje a Rigor, composta por Roger Moreira. Discuta com os colegas como esses comportamentos estão expostos no texto. Destaque, da primeira estrofe, os traços da personalidade do rapaz que poderiam estar relacionados com o fato de ser ciumento.

**INTERTEXTUALIDADE**

Leia esta letra de música feita por Roger Moreira, que trata do tema do ciúme de maneira muito particular.

**Ciúme**

*Eu quero ficar uma vida moderninho  
Deixar muita memória, sair sozinho  
Não ser modicista e não banhar o possessivo  
Ser mais seguro e não ser tão impulsivo*

*Mas eu me mudo de ciúme  
Mas eu me mudo de ciúme*

*Mas quem me devia sempre muito à vontade  
Eu me digo que é muito bom ter liberdade  
Que não há mal nenhum em ter outro amizade  
E que brigar por isso é muita crueldade*

*Mas eu me mudo de ciúme  
Mas eu me mudo de ciúme*

MEIREIS, Roger Moreira. Ultraje a Rigor. Meu amor, mudar seu nome. MCA, 1985.



Veja o que as pessoas pensam sobre o ciúme em: [www.globoescola.com.br](http://www.globoescola.com.br)



E)

76 PORTUGUÊS ■ NOVO ENSINO MÉDIO

**PRÁTICA DA LINGUAGEM**

1. Baseado no que você aprendeu até agora sobre literatura, procure sintetizar em um parágrafo de quatro linhas a diferença entre o trabalho de um escritor e o de um cientista.

2. As personagens de TV e do cinema que você conhece, antes de aparecerem animadas ou encenadas pelos atores na tela, foram criadas por um escritor ou roteirista. Procure lembrar-se de algumas personagens de ficção que você conhece da TV e do cinema e escreva seus nomes em seu caderno.

3. Pesquise a palavra **cultura** em um bom dicionário. Observe que ela possui vários significados. Transcreva somente aquele que corresponde à definição de cultura que interessa ao estudioso da literatura.

4. Escreva em seu caderno o que você entende por **comotação** e **denotação**.

5. Faça um quadro em seu caderno de modo que ele comente duas colunas. No alto da primeira coluna escreva **linguagem literária**, no alto da segunda, **linguagem não-literária**. Embaixo de cada coluna, diga em que categoria se encaixam os tipos de textos relacionados abaixo:

- reportagem policial
- poema
- discurso político
- bula de remédio
- dicionário
- letra de música popular
- conto
- boletim de ocorrência
- receita de bolo
- relatório médico
- normas do clube esportivo
- romance
- anúncio de emprego
- peça de teatro



*Simpsons, personagens criados por Matt Groening.*

F)

80

**unidade**

**9**

# Gêneros literários



**SEBO**  
Teima Andrade

— **M**oço, eu nunca pisei aqui. Preciso comprar um livro...  
— Qual? — ela perguntou. — Mistério, suspense, romance, **ficção**, livro didático, paródico, ocultismo, religioso, de psicanálise, psicologia, médico, língua estrangeira, tradução, **periodico**, revista, tese, enciclopédia...  
— Ela estava querendo me gozar. Pra falar a verdade, tinha um livro certo pra comprar sim... Mas não sei por que me ouvi falando:  
— Quero olhar, escolher, ver o que gosto mais... Mas começar por onde? Lado direito, esquerdo, subo a escada em caracol? Preciso de "instruções" de trânsito aqui dentro. Tem muito livro aqui...  
— Esperava o quê? Múmiás?  
— Perdi a paciência.  
— Moço, eu quero saber onde posso achar um livro lindo-maravilhoso-espetacular-romântico para eu dar de presente...  
— Ah, para a namoradinha que só lê *Bevinta Desjo*... Já sei o tipo: frases doces, propostas delicadas, abraços, beijos, mais abraços, mais beijos, final feliz. Andar de cima, prateleira 15-A. Os preços que ficam na ponta da prateleira são indicados por letras, que ficam na contracapa do livro. Edições **filetadas** a ouro têm outro preço...  
— A dizer pra ele que... Mas achei melhor não falar nada. Deixei as costas e subi a escada.

ANDRADE, Teima G.C. *Mistério no sebo de livros*. São Paulo, Atual, 1995. p.2.

**VOCABULÁRIO**

**sebo**: livaria onde se vendem livros usados.  
**ficção**: Romance, novela ou conto.  
**periodico**: publicação intermitente regular.  
**filetar**: Estampar (letras ou lombadas de livro) como filés de doraz.

- Assinale com **F** as afirmações falsas e com **V** as verdadeiras.
- (UFE) Pode-se reconhecer como **obédias** implícitas nos poemas acima:
1. ( ) A demagogia é considerada um expediente eticamente desabonador. (Texto 1)
  2. ( ) As palavras podem viabilizar a aquisição de bens e valores. (Texto 1)
  3. ( ) Existem palavras que se podem definir como letradas, cujos efeitos (recomendam ou desapoam). (Texto 2)
  4. ( ) As palavras apresentam-se uniformemente caracterizadas e univocamente funcionais. (Texto 2)
  5. ( ) As palavras submetem-se à intervenção de seus usuários, que facilmente podem tirá-las da inércia. (Texto 2)

### O texto poético

Não existe uma definição que possa sintetizar a essência da poesia. Podemos dizer que algumas palavras juxtapostas não formam um poema se não estiverem **harmônio-**samente combinadas e provocarem o sentimento do belo.

**Poesia** é a qualidade: particular de tudo o que toca o espírito, provocando emoção e prazer estético. Em seu poema, Raymond Queneau cria alguns verbos relacionados à **poesia** (coisa *arbitrária*, que se senta) e ao **poema** (composição: *concreta*, que se lê); *empoeira, entreme, entreme, entreme, empõe, empõe, empõe...*. Isso porque:

- o poema é uma expressão verbal rítmica; a poesia é uma arte da linguagem, geralmente associada à versificação, permitindo evocar e sugerir através da seleção e combinação harmônica das palavras, do ritmo e da musicalidade, uma infinidade de sensações;
- o poema é expressão de sensações e sentimentos; a poesia é resultante e provocadora de estímulos e de emoções;
- o poema é expressão de tudo o que existe: o material do poeta é a vida;
- o poema é passível de existência no mundo mágico da imaginação; o poeta é um criador e busca também em sua imaginação os elementos da poesia.

- Além do fato de tocar o leitor, o texto é um poema em virtude de várias outras características, entre elas:
- a ocupação particular no espaço da página;
  - a repetição de acentos e sonoridades: rimas, assonâncias, aliterações;
  - as figuras de linguagem, os ecos entre as palavras, maior liberdade em relação à construção sintática etc.

### Poema e prosa

Comparemos os seguintes textos:

**A festa da Penha**  
Olavo Bilac

*Pelas estradas que levam à ermida branca, uma quinta parte da população cansada ir reinar e folgar lá em cima. Por toda a manhã e toda a tarde, revera na Penha o pagode; e, serradas da montanha na rede, deusamando os forméis, bem providos de vendas gordas e exaltando os "chifres" papulos de virim, os nomeiros celebrando com gáudio a festa do compassivo Senhora.*

similão: Pequeno virgílio  
vendas: Camis.  
papulos: Chifres.  
gáudio: Alegria  
compassivo: piedoso.



### MARGENS DO TEXTO

1. Por que se pode afirmar que a moça não dominava as chamadas "técnicas de vendas"?
2. Os livros costumam ser arrumados nas estantes por assunto. Em que andar da livraria estavam arrumados os livros de ficção?
3. Em sua primeira fala, a moça mistura tipos de textos de publicações. Exemplifique.
4. Indique três tipos de livros citados pela moça que podem ser relacionados entre os do gênero didático.

### HORIZONTES DO TEXTO

— *Ah, para a namoradinha que só lê Revista Desejo... Já sei o tipo: frases doces, postas delicadas, abraços, beijos, mais abraços, mais beijos, final feliz.*



A moça da livraria faz uma crítica irônica a um tipo de leitura de consumo apreciada por muitos jovens adolescentes e mulheres adultas.

► O que você pensa a respeito desses tipos de revistas e livros? Comente algumas publicações destinadas ao gosto popular. Você acha que qualquer tipo de leitura é válido e pode contribuir para a formação de leitores?

Para saber mais sobre leitura, visite:  
[www.leiturasil.org.br/](http://www.leiturasil.org.br/)

Exemplares de *Meu destino é pecar*, folhetim maliciosamente escrito por Nelson Rodrigues e publicado em 1944 sob o pseudônimo de Suzanne Flieg.

### INTERTEXTUALIDADE

Leia o seguinte trecho do conto "Coações solitárias", de Rubem Fonseca:

— *Mulher não é dessas publicações cobradas para burguesas que fazem regime. É feita para a mulher da classe C, que come arroz com feijão e se fica gorda azar o diabo. Daí uma alhada.*

*Peçanha jogou na minha frente um exemplar da jornal. Formata tabuleta manchada em azul, algumas fotos de foto. Etimologia, heretocopa, entreteias com cristas da ribéncia, arte e cartiva.*

— *Você acha que poderia fazer o serviço de Mulher para Mulher, o nosso consultório semimentar? O ana que fazo se uscapulá. (...)*

— *Acho que posso, se duise.*

— *Ótima, começa hoje (que nome você quer usar)?*

*Pensa um pouco.*

— *Nathaniel Lessa. (...)*

*Peçanha deu duas batidadas no chinelo, irritado.*

— *Primeiro, não é um nome como outro qualquer. Segundo, não é nome da classe C. Agora só usamos nomes de agrada da classe C, nome bomito...*

(FONSECA, Nelson. "Coações solitárias". *Rede de textos*. Rio de Janeiro: FTD, 1975.)



Qual a relação entre a observação de Peçanha sobre a mulher e a observação da moça sobre a leitura de Desejo?

■ As espécies narrativas em prosa

**Conto**

Narrativa curta que procura registrar um conflito do qual um número reduzido de personagens participa. Com a introdução muito próxima do desfecho, o conto apresenta uma só unidade de ação, num espaço limitado. Esta ação costuma ter uma intensa carga dramática em um único local. É característica do contista evitar divagações ou descrições exageradas, eliminando detalhes inúteis para narrar apenas o essencial.

**Crônica**

Muitas vezes é difícil estabelecer as diferenças entre o conto e a crônica, pois desta também participam personagens, o tempo e o espaço estão claramente definidos e um pequeno enredo é desenvolvido. Ao tratar de fatos ou acontecimentos que caracterizam uma parte da sociedade, a crônica exprime o estado emotivo do cronista (crônica lírica) apresenta uma reflexão a partir de um fato ou evento (crônica filosófica), dá-nos uma visão crítica ou cômica dos fatos (crônica humorística) ou trata de aspectos particulares das notícias ou dos fatos (crônica esportiva, política, política etc.).

**Novela**

A novela caracteriza-se por uma pluralidade dramática, uma série de células encadeadas, com relativa autonomia. Ao contrário do conto, a novela apresenta um maior número de personagens principais e secundárias, algumas das quais são mantidas como fio condutor da narrativa, enquanto outras são logo substituídas ou passam a um plano inferior. Sendo normalmente uma ordenação horizontalizada a carga dramática vai crescendo ao longo dos episódios até chegar ao epílogo. Apesar de cada célula dramática ter início, meio e fim, uma guarda o embrião da próxima. Observa-se nas novelas a preferência por cenas dialogadas. A novela é uma narrativa geralmente centrada em um só acontecimento e suas repercussões. Com um número pequeno de personagens (com exceção das novelas de televisão), as características psicológicas destas não são inteiramente estudadas (ao contrário do romance), mas apenas sob um aspecto fragmentar.

**Romance**

O romance constitui uma narrativa longa, de enredo mais complexo que a novela, que apresenta pluralidade de ações. São tipos de romance: o de aventuras, o de amor, o policial, o de ficção científica, o fantástico, o realista etc. Geralmente, no romance, há um núcleo dramático mais importante e outros que vão sendo desenvolvidos ao mesmo tempo, configurando uma **teia de conflitos** que se inter-relacionam. As personagens são analisadas mais profundamente no romance do que em outras espécies narrativas (como a novela e o conto).



Capas de importantes romances da literatura brasileira.

O número de sílabas nos permite distinguir diferentes tipos de versos:

<b>VERSOS PARES</b> Hexâmetro (6 sílabas); Heptâmetro (7 sílabas); Octâmetro (8 sílabas); Decassílabo (10 sílabas); Dodecassílabo (12 sílabas); Tetradecassílabo (14 sílabas); Hexadecassílabo (16 sílabas); Octadecassílabo (18 sílabas); Eicossílabo (20 sílabas).	<b>VERSOS ÍMPARES</b> Pentâmetro (5 sílabas); Hexâmetro (6 sílabas); Heptâmetro (7 sílabas); Octâmetro (8 sílabas); Enclítico (9 sílabas).
---	---

■ Rítmico

O ritmo de um verso ou de um poema deve-se à distribuição das sílabas tônicas e tônicas, de modo que estas se repitam a intervalos regulares ou a espaços sensíveis quanto à duração e à acentuação. Por exemplo:

Conviêto | dá | armas | es | curras |

onde **vais** | **pe**lo | **tre**vos | **im**pur | os

(Alvares de Azevedo)

O quadro abaixo apresenta os principais tipos de ritmos na poesia:

<b>Binário</b> O verso é dividido em duas partes iguais: De lá   do   mendo   do   que	<b>Terário</b> O verso é dividido em três segmentos iguais: E   ra   pa   re   tu
<b>Quaternário</b> O número de acentos tônicos é superior à média (superior a 4 em um alexandrino): Ra   ga     tra   me	<b>Quintário</b> O número de acentos tônicos é superior à média (superior a 4 em um alexandrino): A
<b>Quintário</b> O número de acentos tônicos é superior à média (superior a 4 em um alexandrino): A	<b>Quintário</b> O número de acentos tônicos é superior à média (superior a 4 em um alexandrino): A

Observe que o ritmo pode ser elegante, rápido, lento ou solene, contribuindo para a expressividade do poema.

■ Rima

Rima é a conformidade ou coincidência de fonemas, geralmente no final de dois versos diferentes, podendo ocorrer também entre vocábulos no interior dos versos (rima interior). Os versos que rimam são designados pela mesma letra.

Neste soneto ao lado, de Guilherme de Almeida, temos:

lino A lavada B caçada B menino A

Portanto, as rimas do poema são do tipo ABBA.

Quanto à disposição, as rimas podem ser:

- emparelhadas: AABB;
- alternadas: ABAB;
- opostas ou interpostas: ABBA.

Os versos sem rima são chamados versos brancos.

**Soneto**

Quando a chuva cessava e um vento fino  
franzia a tarde tímida e lavada,  
eu sola a brincar, pela calçada,  
nos meus tempos felizes de menino.  
Fazia, de papel, toda uma armada,  
e estendendo meu braço pequenino,  
eu soltava os barquinhos, sem destino,  
ao longo das sarjetas, na encurvadura...  
Fiquei moço. E hoje sei, pensando n'elles,  
que não são barcos de ouro os meus ideais,  
são feitos de papel, são como aqueles,  
perfeitamente exatamente iguais...  
— Que os meus barquinhos, lá se foram eles!  
Foram-se embora e não voltaram mais!

ALMEIDA, Guilherme de. "Soneto". In: *Meus versos mais queridos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1974.

## ANEXO 7



Universidade Federal da Paraíba  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
 Programa de Pós-Graduação em Letras  
 Área de concentração: Literatura e Cultura  
 Orientadora: Profª Drª Ana Cristina Marinho Lúcio

Doutorando: Florêncio Caldas de Oliveira

**Questionário de pesquisa**

1. **Idade** ( \_\_\_\_\_ ) **Sexo** ( ) masculino ( ) feminino
2. **Você mora com**  
 ( ) pai e mãe ( ) somente mãe ( ) somente pai ( ) avós ( ) outros
3. **Seus pais ou responsáveis**  
 ( ) são alfabetizados ( ) possuem ensino fundamental completo ( ) possuem ensino médio completo  
 ( ) possuem ensino superior completo ( ) não sabem ler nem escrever
4. **Sua residência é** ( ) própria ( ) alugada ( ) outros ( \_\_\_\_\_ )
5. **A renda familiar de sua família é de**  
 ( ) um salário mínimo ( ) dois salários mínimos ( ) mais de dois salários mínimos
6. **Na sua casa existe**  
 ( ) carro ( ) computador ( ) televisão ( ) telefone fixo ( ) celular ( ) outros
7. **Você tem acesso à internet?** ( ) não ( ) sim, em casa ( ) sim, na *lanhouse* ( ) sim, na escola
8. **Você possui aparelho de telefone celular?** ( ) não ( ) sim, pós-pago ( ) sim, pré-pago
9. **Como você vem à escola?** ( ) de carro ( ) de ônibus ( ) de bicicleta ( ) caminhando

**O que você gosta de ler-ouvir-assistir**

10. **Você possui livros em casa?** ( ) sim ( ) não
11. **Na sua casa, seus pais leem?**  
 ( ) revistas ( ) jornais ( ) livros (romances, poesias etc) ( ) outros livros ( ) não leem
12. **Você gosta de ler?** ( ) sim ( ) não ( ) um pouco
13. **Com qual frequência você lê?** ( ) sempre ( ) raramente ( ) só leio na escola ( ) nunca leio
14. **De que livros você mais gostou?**  
 ( ) literatura infanto-juvenil ( ) literatura brasileira ( ) poesia ( ) documentário ( ) esoterismo  
 ( ) literatura estrangeira ( ) texto de teatro ( ) política ( ) mitologia ( ) filosofia  
 ( ) ficção científica ( ) religião ( ) de terror ( ) de auto-ajuda ( ) outros ( \_\_\_\_\_ )
15. **Cite dois livros que leu por escolha própria (ou que está lendo)**  
 1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_
16. **Qual o livro de literatura que você mais gostou (ou o autor)? Por quê?**

---



---

**17. Já leu livros cansativos? Cite dois.**

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_

**18. Por que razão os considerou cansativos?**

- linguagem difícil       detalhado demais, história chata       não sei       letra pequena, sem figura

**19. Você encontra dificuldades nas aulas de literatura?**

- não       sim **Quais?** \_\_\_\_\_

**20. Você gosta das aulas de literatura?**

- não       sim **Cite um motivo** \_\_\_\_\_

**21. Para entender bem um livro de literatura é preciso ter informações sobre a vida do autor? Porque...**

- tudo o que o autor viveu está representado na obra;       ajuda a entender melhor a história;  
 ajuda a achar o motivo de o autor ter escrito o livro;       é preciso saber o significado da obra para a época;  
 não é preciso obter informações sobre a vida do autor para entender melhor um livro de literatura.

**22. Quando você lê um romance, um conto, o que acha mais importante?**

- a história       as descrições       o tamanho do livro  
 as ações dos personagens       a linguagem       se contém ilustrações

**23. Você gosta de ler poesias?**

- sim       não

**24. Nas aulas de literatura você tem oportunidade de ler poesia?**

- sim       não

**25. Você costuma assistir a filmes?**

- sim, no cinema       sim, em casa       raramente assisto       não assisto

**26. De que tipo de filme você gosta mais?**

- drama-romance       ficção científica       desenho animado       terror  
 comédia       guerra       baseado em fatos reais       suspense

**27. Em relação a músicas, de qual gênero musical você gosta? Marque até três alternativas.**

- forró       rock       MPB       axé       eletrônica (...) religiosas católicas  
 new age       sertaneja       romântica       heavy metal       gospel       outro (\_\_\_\_\_)

**28. Você gosta de assistir a peças teatrais?**

- sim       não       nunca fui ao teatro       raramente assisto       só assisti na escola

**29. Você já leu algum texto de teatro? Se já leu, cite dois de que gostou.**

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_

**30. O estudo de literatura é necessário para...**

- apurar o gosto pela leitura       porque é gostoso ler       não é necessário para nada  
 perceber melhor a linguagem       adquirir novos conhecimentos  
 apreciar melhor a vida e seus mistérios       outro (\_\_\_\_\_)

**31. Em relação à internet, que sites você costuma acessar?**

\_\_\_\_\_

**32. Cite um livro que gostaria de ver proposto para leitura nas aulas de literatura.**

\_\_\_\_\_

## ANEXO 8

**ESCOLA ESTADUAL BERILO WANDERLEY**

Disciplina: Língua Portuguesa  
Professor: Florêncio Caldas de Oliveira

**Plano de aula**

CAPACIDADE REFERENCIAL: (Objetivo Específico)	OBJETIVOS OPERACIONAIS: (Objetivos Gerais)	CONHECIMENTOS PRÉVIOS:	PROCEDIMENTOS DE ENSINO:	RECURSOS:	AVALIAÇÃO:	TEMPO PREVISTO:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o gênero literário poema, sua estrutura, recursos estilísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o gênero literário poema;</li> <li>• Distinguir os vários modos de escrever poemas;</li> <li>• Analisar a estrutura do poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações a respeito do gênero poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição com a turma da miniantologia do poema;</li> <li>• Leitura inicial dos poemas;</li> <li>• Audição de poemas musicados;</li> <li>• Leitura analítica dos poemas</li> <li>• Dividir a turma em 6 grupos, cada grupo ficará responsável pela produção de um texto de gênero livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material distribuído pelo professor.</li> <li>• <i>PowerPoint</i>.</li> <li>• Retroprojeter.</li> <li>• Aparelho de som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de um texto com base no que fora discutido em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 encontros – 08 h/a.</li> </ul>

## ANEXO 9

## ESCOLA ESTADUAL BERILO WANDERLEY

Disciplina: Língua Portuguesa  
Professor: Florêncio Caldas de Oliveira

## Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
Monstro de escuridão e rutilância,  
Sofro, desde a epigênese da infância,  
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
Este ambiente me causa repugnância...  
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme - este operário das ruínas -  
Que o sangue podre das carnificinas  
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
E há de deixar-me apenas os cabelos,  
Na frialdade inorgânica da terra!

*Augusto dos Anjos*



1966

*Nei Leandro de Castro (RN)*

## LXXXIII

## O gosto do nada

Morno espírito, outrora afeito à luta,  
A esperança que um dia instigou teu ardor,  
Não quer mais espertar-te! Deita-te sem pudor  
Velho cavalo a quem mesmo a planície é abrupta.

Dorme, meu coração! E em sonolência bruta!

Espírito vencido! ao velho salteador  
Não tem mais gosto o amor, nem tampouco a disputa;  
Voz da flauta ou clarim ora ninguém escuta!  
Prazeres, não tenteis quem é tédio e torpor!

A adorável Primavera já perdeu seu odor!

Engole o tempo enfim a vida diminuta,  
Tal como a um corpo rijo a neve só branco.  
Eu vejo do alto o globo curvo a se compor,  
E não encontro mais o abrigo de uma gruta!

Leva-me contigo, avalanche que enluta!

*Charles Baudelaire*

## Lubricidade

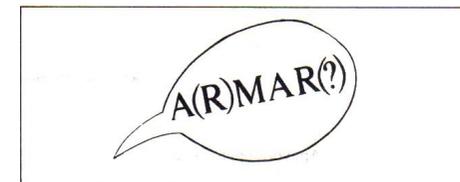
Quisera ser a serpe venenosa  
Que dá-te medo e dá-te pesadelos  
Para envolver-me, ó Flor maravilhosa,  
Nos favos turbilhões dos teus cabelos.

Quisera ser a serpe veludosa  
Para, enroscada em múltiplos novelos,  
Saltar-te aos seios de fluidez cheirosa  
E babujá-los e depois mordê-los...

Talvez que o sangue impuro e flamejante  
Do teu lânguido corpo de bacante,  
Da langue ondulação de águas do Reno

Estranhamente se purificasse...  
Pois que um veneno de áspide vorace  
Deve ser morto com igual veneno...

*Cruz e Souza*



*Marcos Silva (RN)*

**Ave Maria**

Meu filho! termina o dia...  
A primeira estrela brilha...  
Procura a tua cartilha,  
E reza a Ave Maria!

O gado volta aos currais...  
O sino canta na igreja...  
Pede a Deus que te proteja  
E que dê vida a teus pais!

Ave Maria!... Ajoelhado,  
Pede a Deus que, generoso,  
Te faça justo e bondoso,  
Filho bom, e homem honrado;

Que teus pais conservem aqui  
Para que possas, um dia,  
Pagar-lhes em alegria  
O que sofreram por ti.

Reza, e procura o teu leito,  
Para adormecer contente;  
Dormirás tranquilamente,  
Se disseres satisfeito:

“Hoje, pratiquei o bem:  
Não tive um dia vazio,  
Trabalhei, não fui vadio,  
E não fiz mal a ninguém.”

*Olavo Bilac*

**Andorinha**

Andorinha lá fora está dizendo:  
– “Passei o dia à toa, à toa!”

Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!  
Passei a vida à toa, à toa...

*Manuel Bandeira*

**Renascimento**

*A Olegária Siqueira*

Manhã de rosas. Lá no etéreo manto.  
O Sol derrama lúcidos fulgores,  
E eu vou cantando pela estrada, enquanto  
Riem crianças e desabrocham flores.

Quero viver! Há quanto tempo, quanto!  
Não venho ouvir na selva os trovadores!  
Quero sentir este consolo santo  
De quem, voltando à vida, esquece as dores.

Ouves, minh'alma? Que prazer nos ninhos!  
Como é suave a voz dos passarinhos  
Neste tranqüilo e plácido deserto!

Ah! Entre os risos da Natura em festa,  
Entoa o hino da alegria honesta,  
Canta o *te deum*<sup>26</sup>, meu coração liberto!

*Auta de Souza*

<sup>26</sup> *Te deum*: hino litúrgico católico atribuído a Santo Ambrósio e a Santo Agostinho.

**Lágrimas**

*A meu irmão João Cândido*

Eu não sei o que tenho... Essa tristeza  
Que um sorriso de amor nem mesmo aclara  
Parece vir de alguma fonte amara  
Ou de um rio de dor na correnteza.

Minh'alma triste na agonia presa,  
Não compreende esta ventura clara,  
Essa harmonia maviosa e rara  
Que ouve catar além, pela devesa

Eu não sei o que tenho... Esse martírio,  
Essa saudade roxa como um lírio,  
Pranto sem fim que dos meus olhos corre,  
Ai, deve ser o trágico tormento,  
O estertor prolongado, lento, lento,  
Do último adeus de um coração que morre...

*Auta de Souza*



LEMINSKI, PAULO. *MELHORES POEMAS*. SÃO PAULO: GLOBAL, 1997. p. 97

**Inconstância**

Procurei o amor, que me mentiu.  
 Pedi à vida mais do que ela dava;  
 Eterna sonhadora edificava  
 Meu castelo de luz que me caiu!

Tanto clarão nas trevas refulgiu,  
 E tanto beijo a boca me queimava!  
 E era o sol que os longes deslumbrava  
 Igual a tanto sol que me fugiu!

Passei a vida a amar e a esquecer...  
 Atrás do sol dum dia outro a aquecer  
 As brumas dos atalhos por onde ando...

E este amor que assim me vai fugindo  
 É igual a outro amor que vai surgindo,  
 Que há-de partir também... nem eu sei quando...

*Floribela Espanca***Todas as cartas de amor são ridículas**

Todas as cartas de amor são  
 Ridículas.  
 Não seriam cartas de amor se não fossem  
 Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,  
 Como as outras,  
 Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,  
 Têm de ser  
 Ridículas.

Mas, afinal,  
 Só as criaturas que nunca escreveram  
 Cartas de amor  
 É que são  
 Ridículas.

Quem me dera no tempo em que escrevia  
 Sem dar por isso  
 Cartas de amor  
 Ridículas.

A verdade é que hoje  
 As minhas memórias  
 Dessas cartas de amor  
 É que são  
 Ridículas.  
 (Todas as palavras esdrúxulas,  
 Como os sentimentos esdrúxulos,  
 São naturalmente  
 Ridículas.)

*Álvaro de Campos<sup>27</sup>***Antievasão**

Pedirei  
 Suplicarei  
 Chorarei  
 Não vou para Pasárgada  
 Atirar-me-ei ao chão

e prenderei nas mãos convulsas  
 ervas e pedras de sangue  
 Não vou para Pasárgada  
 Gritarei  
 Berrarei  
 Matarei  
 Não vou para Pasárgada

*Ovídio Martins***O verme e a estrela**

Agora sabes que sou verme.  
 Agora, sei da tua luz.  
 Se não notei minha epiderme...  
 É, nunca estrela eu te supus.  
 Mas, se cantar pudesse um verme,  
 Eu cantaria a tua luz  
 E eras assim... Por que não deste  
 Um raio, brando, ao teu viver?  
 Não te lembrava. Azul-celeste  
 O céu, talvez, não pôde ser...  
 Mas, ora enfim, por que não deste  
 Somente um raio ao teu viver?  
 Olho, examino-me a epiderme,  
 Olho e não vejo a tua luz!  
 Vamos que sou, talvez, um verme...  
 Estrela nunca eu te supus!  
 Olho, examino-me a epiderme...  
 Ceguei! ceguei! da tua luz?

*Pedro Kilkerry*

<sup>27</sup> Álvaro de Campos é um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa.

### Volúpia

No divino impudor da mocidade  
Neste êxtase pagão que vence a sorte,  
Num frêmito vibrante de ansiedade  
Dou-te o meu corpo prometido à morte!

A sombra entre a mentira e a verdade  
A nuvem que arrastou o vento norte  
Meu Corpo! Trago nele um vinho forte  
Meus beijos de volúpia e maldade...

Trago dalias vermelhas ao regaço  
São os dedos do Sol quando te abraço  
Cravados no teu corpo como lanças...

E do meu corpo, os leves arabescos  
Vão-te envolvendo em círculos dantescos,  
Felinamente, em voluptuosas danças...

*Florbela Espanca*

### Saudade

Saudade é solidão acompanhada,  
é quando o amor ainda não foi embora,  
mas o amado já...

Saudade é amar um passado que ainda não passou,  
é recusar um presente que nos machuca,  
é não ver o futuro que nos convida...

Saudade é sentir que existe o que não existe mais...

Saudade é o inferno dos que perderam,  
é a dor dos que ficaram para trás,  
é o gosto de morte na boca dos que continuam...

Só uma pessoa no mundo deseja sentir saudade:  
aquela que nunca amou.

E esse é o maior dos sofrimentos:  
não ter por quem sentir saudades,  
passar pela vida e não viver.

O maior dos sofrimentos é nunca ter sofrido.

*Pablo Neruda*

### O morcego

Meia-noite. Ao meu quarto me recolho.

Meu Deus! E este morcego! E, agora, vede:

Na bruta ardência orgânica da sede,

Morde-me a goela ígneo e escaldante molho.

“Vou mandar levantar outra parede...”

– Digo. Ergo-me a tremer. Fecho o ferrolho

E olho o teto. E vejo-o ainda, igual a um olho,

Circularmente sobre a minha rede!

Pego de um pau. Esforços faço. Chego

A tocá-lo. Minh'alma se concentra.

Que ventre produziu tão feio parto?!

A Consciência Humana é este morcego!

Por mais que a gente faça, à noite, ele entra

Imperceptivelmente em nosso quarto!

*Augusto dos Anjos*

### O Tempo

Sou o Tempo que passa, que passa,  
Sem princípio, sem fim, sem medida!  
Vou levando a Ventura e a Desgraça,  
Vou levando as vaidades da Vida!

A correr, de segundo em segundo,  
Vou formando os minutos que correm...  
Formo as horas que passam no mundo,  
Formo os anos que nascem e morrem.

Ninguém pode evitar os meus danos...  
Vou correndo sereno e constante:  
Desse modo, de cem em cem anos,  
Formo um século, e passo adiante.

Trabalhai, porque a vida é pequena,  
E não há para o Tempo demoras!  
Não gasteis os minutos sem pena!  
Não façais pouco caso das horas!

*Olavo Bilac*

**ANEXO 10**

Análise dos alunos:

10/05/10

Grupo A

Análise do texto "1822"

O texto analisado é um poema concreto que apresenta um número significativo formado por logos de várias marcas internacionalmente conhecidas. O número "1822" representa o ano da Independência do Brasil e as imagens dos logos representam grandes empresas, na maioria multinacionais que ajudam a sustentar a "rede" da economia brasileira. Tal construção leva o leitor a refletir sobre a definição de independência e se o Brasil realmente é "independente" quando analisado no quadro do capitalismo moderno. A crítica se torna ainda mais intensa porque foi construída no período da ditadura militar e o Brasil estava passando por um processo de industrialização marcado pela instalação das grandes e exploradoras multinacionais.

## Análise do poema "Psicologia de um vencido", de Augusto dos Anjos

### Grupo E

No poema "Psicologia de um vencido", o eu lírico se põe como ser miserável e desprezível em relação ao mundo. A insignificância dele gera a rejeição em agonia, como o verme que o puxa para a "frieza inorgânica do túmulo". O autor fala da morte como o que ele espera por si, sentindo-se hipocôndrico num universo de "neuridões e rutilâncias". O homem é destinado a sofrer no mundo, desde a infância até sua morte repugnante, condenado pelo destino.

Augusto dos Anjos faz uma interessante e curiosa referência à teoria da Evolução de Charles Darwin: segundo o cientista, os seres vivos têm sua origem na combinação do elemento carbono com o rutilância amoníaco. O autor ainda consegue envolver citações religiosas com conceitos da Química Antiga, formando uma teia de referências diversas. De acordo com a Bíblia, Deus disse ao homem que do pó ele veio, e como pó terminará - no túmulo, o pó é a mistura de carbono e amoníaco, que no final é corroído pelos vermes. Tais vermes irão corroer primeiramente os olhos - os quais são considerados o espelho do nosso alma -, para depois roer o resto do corpo. Apenas os ossos serão deixados, pois não são "digeridos" pelos "opetórios das ruínas".

O poema é classificado como soneto, <sup>com versos</sup> decassílabos, possuindo um esquema de rimas interpolado, onde o primeiro verso rima com o último e o segundo com o quarto nos dois primeiros estrofes; e nos duas últimas estrofes, o primeiro e o segundo versos rimam, e os tercetos de cada estrofe rimam.

## GRUPO D

Poema: Lubricidade

Autor: Cruz e Souza

O poema "Lubricidade", produzido por Cruz e Souza, poeta da Escola Parnasiana, traz características relacionadas ao Simbolismo como, por exemplo, o fato do artista preocupar-se com a utilização de 7 sílabas poéticas em cada verso, uma vez que o número "7" é um <sup>signo</sup> símbolo usado para fazer associação à perfeição, qualidade que o autor <sup>relaciona</sup> liga ao personagem feminino, o qual é trabalhado ao longo de todo texto. O poema é estruturado em 4 estrofes, sendo dois quartetos e dois tercetos, portanto recebe o nome de soneto.

O soneto trata de dois indivíduos que protagonizam um enredo "amoroso". O eu-lírico trata-se como "veneno", assim como trata a mulher, que é o centro de suas atenções. Pode-se perceber que o eu-lírico, o tempo todo, tenta convencer a sua amada a concretizar um ato sexual entre eles, percebendo isso com o uso de expressões como "serpe venenosa" e "Flor maravilhosa", mostrando que esse ato seria a única forma de purificar um ao outro, já que que o veneno que passa pelas veias de cada um deles só pode ser morto com a introdução de outro veneno.

(O eu-lírico refere-se ao veneno da mulher!

Grupo C

## Dubricidade

O soneto é metrificado, sendo decassílabo, alternado com assonâncias e aliterações.

O poema retrata um homem desejoso que se imagina envolto intimamente com o corpo desejado de uma mulher.

Na segunda estrofe, ele descreve de forma erótica a maciez da pele da amada ao sentir-se envenenado pela ~~mesma~~ <sup>ela</sup> até saltar-lhe aos seios e sentir o calor do seu perfume para depois associá-los eróticamente.

Na terceira estrofe, ele trata sobre a pureza que sua desejada apresenta, porém deixa claro a sensualidade e o respeito que ele tem <sup>por ela</sup> ~~mesma~~.

É finalmente, na última estrofe, ele ~~faz~~ <sup>levanta</sup> uma hipótese que se o veneno se purificar, eles ~~se~~ satisfariam o seu desejo com um ato sexual.

Obs.: Os exemplos aliteração ocorrem em várias partes do texto, no trecho: "...su a supe..." em que o "s" da sílaba que lembra o chiado de uma serpente.

...su a supe... "s"

## ANEXO 11

## Depoimentos dos alunos:

Em anos anteriores, não tivemos uma experiência muito significativa com o estudo da literatura. A maneira em que o conteúdo era exposto era de forma metódica, apenas a fim de crescimento acadêmico.

Achei muito importante a maneira na qual o professor Flávio demonstrou sua forma de falar sobre a literatura. Nela podemos identificar neste conteúdo um aspecto extra-classe. Afinal, a literatura é muito mais que apenas um conteúdo. É importante que conheçamos o mundo e contextos e intenções que estão por trás apenas das características de movimentos literários, por exemplo.

As explicações feitas pelo professor em sala de aula, nos levam à reflexão crítica, e não somente dicarões com um conhecimento de caráter acadêmico, contribuindo para a nossa formação cultural.

A experiência nessas duas semanas de aula foram significativas, e que importa não é a quantidade e sim o conteúdo. Redescobrir o prazer de ler poemas, analisando as entulinhãs e o contexto, o autor. O entusiasmo em cada palavra educativa nos fez esquecer dramas passados nessa matéria, que surge muito mais do que a velha flocinha. Foi despertado o amor pela arte literária, visual, entre outras. Mas nem tudo que é bom deve durar para sempre, pois assim não seria inesquecível.

A metodologia apresentada pelo professor Florência me parece bastante interessante. Sabemos da importância de um indivíduo conhecer sua própria língua, porém, o atual sistema de ensino parece apenas repassar aos alunos os normares e regras da ortografia, técnicas, classificações e etc. Com o estudo de Literatura no Ensino Médio não é diferente. A metodologia é tão monótona que o estudo desta matéria torna-se entediante e até mesmo insuportável para alguns. Nas aulas do professor Florência, pude perceber que a Literatura é muito mais do que estudar uma linha cronológica estabelecida, ou estilos e épocas. A Literatura é bem mais abrangente, e através das análises dos poemas vemos o quanto são complexos e sua mensagem muitas vezes vai além do último verso. Na minha opinião, a metodologia de ensino da Literatura tem mesmo que ser reavaliada. Estudar Literatura é valorização da cultura, coisa que tem se extinguido dentro de cada brasileiro cada vez mais. Neste breve tempo que passamos com o professor, vi o quanto de conhecimento de mundo podemos adquirir. Os alunos precisam de estímulos.

### Comentário

As aulas ministradas no período de dois meses pelo professor Florência Colares foram excelentes. Dinâmicas e participativas, o novo método desenvolvido pelo mesmo não aparenta possuir grandes falhas. Talvez, o único problema seja a necessidade de uma estrutura física como projetores ou computadores, não presentes na maioria das instituições de ensino brasileiras atualmente. Enfim, uma excelente forma de melhorar o ensino brasileiro, que, com pequenos ajustes, só tende a melhorar.

Nas aulas do professor Florencio, é perceptível a importância voltada para os textos em si, e não necessariamente para a escola acadêmica a qual ele está inserido. O professor se dedica mais em contextualizar o poema como autor, comentando sobre a vida dele, do que citar sequências de características sobre o Ultra Romantismo, por exemplo. Outra evidência que demonstra sua forma de ensino, se dá no próprio material de aula, entregue aos alunos. Onde se percebe que não teve uma escolha "padrão" de poemas. Deparamo-nos com Charles Baudelaire, que é um autor de literatura estrangeira, e Auba de Souza que é uma autora potiguar, ao mesmo tempo. Observando seus estudos e suas peculiaridades, tendo uma visão ampla sobre a diversidade literária. No mais, é admirável a capacidade desse professor de trazer o poema para o cotidiano, e o cotidiano para o poema.

# 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](#)