

MARIA DO ROSÁRIO MORTATTI, MAGNANI (X)

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de Mestrado defendida por Maria do Rosário Mortatti Magnani, e aprovada pela Comissão Julgadora em 10/12/84
Jfont

LEITURA, LITERATURA E ESCOLA
Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto (M)

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Metodologia de Ensino) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Jr. t

Faculdade de Educação - UNICAMP

Campinas - SP

1987

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

"Dedico este títuloamamãe (e a papai)
que tantos sacrifícios fez
prá que eu chegasse aqui ao apogeu
com o auxílio de vocês."

João Bosco/Aldir Blanc

e agradeço

".....
aos que me dizem terno adeus,
sem que lhes saiba os nomes seus,
.....
aos que, de bons, se babam: mestre!
inda se escrevo o que não preste
.....
aos que não sabem que eu existo,
até mesmo quando os assisto,
....."

Carlos D. de Andrade

e a todos que foram interlocutores: meus alunos,
meus colegas professores e monitores, meus profes-
sores, meu orientador, meus amigos, meus inimigos,
meus livros e discos e nada mais.

ÍNDICE

1 - DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO	
1.1. "Tenho apenas duas mãos... ..	1
1.2. ... e o sentimento do mundo... ..	9
1.3. ... mas estou cheio de escravos"	14
2 - O FENÔMENO LITERÁRIO	18
3 - LITERATURA E EDUCAÇÃO: PERCORRENDO NOSSA HISTÓRIA	
3.1. As marcas da tradição	24
3.2. O ensino jesuítico: bases literárias e retóricas	25
3.3. A herança colonial jesuítica: diluição e conservação	31
4 - A LEITURA ESCOLARIZADA	
4.1. Concepção e execução	42
4.2. A aquisição dos códigos de leitura e escrita	49
4.2.1. A alfabetização	49
4.2.2. Primeiro contato com a leitura na escola: o livro didático	51
4.2.3. A preparação para a literatura: o livro paradidático	59
4.2.3.1. A opinião de quem ensina a utilizar	60
4.2.3.2. A opinião de quem lê	63

4.2.3.3. A opinião de quem seleciona, edita e difunde	66
--	----

5 - A LITERATURA INFANTO-JUVENIL

5.1. Origens: criança, família e escola	69
5.2. Caracterização e delimitação do gênero	72
5.2.1. Útil X agradável	72
5.2.2. Função e mimese	75
5.3. A trivialização do gênero	86
5.4. O caso brasileiro	89

6 - LEITURA E CENSURA: FUNCIONAMENTO CONFORME E DISFUNCIONAMENTOS

6.1. Seleção do "corpus"	94
6.2. A conformidade extratextual	95
6.3. A conformidade intratextual	98
6.3.1. Aspectos gerais	98
6.3.2. O enredo	99
6.3.3. Os procedimentos literários	110
6.4. A conformidade intertextual	124
6.4.1. Adaptação e trivialização	124
6.4.2. Robinson Crusoe	125
6.4.3. D. Quixote de La Mancha	132
6.5. Distorções (extra/intra/inter) textuais	138
6.6. Pós e con-texto	141

7 - A FORMAÇÃO DO GOSTO: O POSSÍVEL CRÍVEL

7.1. Função do professor: a interferência crítica ..	144
7.2. Escalonamento e penetrabilidade	146
7.3. Leitura e ruptura	148

PÓS-ESCRITO	150
ANEXO I	153
ANEXO II	162
BIBLIOGRAFIA	163

RESUMO

Neste trabalho recupero minha prática docente que serve de ponto de partida para situar e definir o objeto de estudo: as relações entre leitura, literatura e escola tomando como base os livros mais lidos por alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau. Partindo da concepção de literatura como fenômeno social e histórico, procuro rastrear as relações entre literatura e educação decorrentes da tradição greco-latina introduzida pelo jesuitismo e que, embora diluída, manifesta-se até hoje no ensino brasileiro. Assim, tomando a instituição escolar como um dos lugares de circulação e atuação de ideologias e a relação histórica entre literatura e educação, tento verificar como a escolarização da leitura e da literatura desequilibra a relação "útil X agradável", caracterizando uma função conservadora e neutralizadora do efeito estético em favor de uma postura retórica e fazendo surgir uma literatura infanto-juvenil circunscrita por determinado tipo de "funcionamento conforme" (do ponto de vista da produção, edição, circulação, seleção, utilização e recepção) de tal modo que, ao alinhar (pseudo)democratização de ensino com adequação ao gosto das camadas populares, busca (en-) formar o gosto dos leitores/alunos de acordo com um projeto desenvolvimentista (e dependente) de cultura e sociedade que serve aos interesses do capital através da mediação paternalista/autoritária do Estado.

Por fim, procuro apontar para as possibilidades de ruptura em relação à formação do gosto, através da interferência crítica do professor e a partir do trabalho com os "disfuncionamentos" literários, enquanto caminho desestabilizador da dicotomia entre prazer e saber.

1 - DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO

TECENDO A MANHÃ

"Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de outro que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

2.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz ba-lão."

João Cabral de Melo Neto

1.1. "TENHO APENAS DUAS MÃOS..."

Quando criança, o que me fascinava eram os contos de fadas de diversos países, cuja coleção possuíamos. Eu os lia e relia até a saciedade. Não me lembro de ter lido na escola primária e secundária nada além do livro didático e tampouco tinha alguém que me contava histórias. As indicações de leitura pelos professores começaram a surgir no 2º grau, ligadas ao ensino de literatura. Minha formação literária se resumia a esses e outros livros que aleatoriamente tomava emprestados na Biblioteca Pública, ou pegava na pequena estante de casa.

Lia, então, para satisfazer minhas preocupações e alimentar meu coração adolescente. Das leituras que me faziam sonhar com um final feliz para minha vida até um Quincas Borba (Machado de Assis), que reli várias vezes por volta dos 14 anos e não sabia muito bem o que fazer com a visão de mundo que Machado propunha.

Na faculdade li mais e aprendi a teorizar e refletir analiticamente sobre o que lia. Apaixonei-me pela possibilidade de desfazer, através da análise, o suposto caminho percorrido pelo autor. Durante esse curso, realizado entre 1972 e 1975 — anos áureos de uma geração pós-revolucionária — eu tinha uma vaga idéia de que o mais provável campo de trabalho seria o magistério.

Das vagas idéias às vagas ações. O que preciso ensinar? O

que meu aluno precisa saber? Que aluno desejo formar? E ele, o que espera de mim e da escola? Foram procedimentos construídos na prática solitária, através das mais elementares tentativas de ensaio e erro. Tinha aprendendo que as teorias acadêmicas não deviam ser passadas ao aluno. O que fazer então?

O que de mais "avançado" aprendi, em termos de teoria e prática de ensino, foram alguns rudimentos de psicologia do adolescente e algumas estratégias e técnicas modernas. Acabei, assim, seguindo inconscientemente o rumo da repetição do modelo de escola que eu mesma tinha vivenciado. Se a literatura é tão abstrata, começemos pela gramática. Mas para mim, que gostava de ler e de escrever, isso não satisfazia. Nem estava de acordo com a riqueza de emoções e sensações vividas por meus alunos adolescentes no 2º grau. Então escrevíamos e montávamos revistas com textos deles. Apesar de vibrar com essas produções, fui percebendo lugares-comuns e, devido à minha própria trajetória crítica de descoberta do mundo (ainda que tardia e incompleta), eu queria que eles também comessem a refletir mais profundamente, que realizassem um processo de desvendamento cuja necessidade já me parecia fundamental. Entrevia caminhos, mais faltavam-me meios.

Inquieta, porém mal formada. Cheia de sonhos e intuições, porém mal informada. Efetivo-me e começo a trabalhar sistematicamente com alunos de 5ª a 8ª série. Angústias e dificuldades tornaram-se mais nítidas, à medida que o trabalho avançava.

A faixa etária e social com que me deparo tem o menor caráter

de transição e confusão que o momento que eu vivia. Nem crianças nem jovens; nem pobres, nem ricos. Quais suas aspirações, seus sonhos, suas necessidades? Que leituras indicar? Que propostas, que projeto de vida esboçar?

Certamente(?) não poderia indicar as leituras de que eu gostava naquele momento. Eu não era eles, não tinha sua idade, nem sua história. Sabia-me extremamente autoritária e queria encontrar maneiras de neutralizar essa característica pessoal.

Por essa época, comecei a receber periodicamente livros paradidáticos enviados como "cortesia" das editoras. Pelo conteúdo apelativo e pelas supostas aspirações da idade, passei a indicá-los. Eram também baratos e ... finos! Depois de lê-los, levava à sala de aula e pedia que selecionassem um para cada bimestre. Processo de idas e voltas. Esbarrava com o problema de nem todos gostarem do mesmo livro, mas os convencia de que era o único jeito de trabalharmos em conjunto. Os que gostavam pediam mais; os que não gostavam encravavam a leitura como uma tarefa a ser cumprida com vistas à avaliação. Nesse caminho, sondava o gosto, o que de novo me remetia aos mesmos textos. A noção de "carência" estava muito presente e, se esse era o único jeito de fazê-los chegar à leitura de textos literários, achei que devia continuar por aí.

Por outro lado, me perguntava a todo momento por que eles não gostavam do que eu considerava bom. Seria só uma inadequação desse "bom" à etapa de desenvolvimento intelectual e psicológico desses alunos? Estaria eu me baseando num conceito "elitizado" de literatura em detrimento daquilo de que eles

gostavam? Até que ponto o gosto deles não seria um indicador a ser valorizado e respeitado? Mas também, por que não lhes dar a oportunidade de conhecer e gostar daquilo que foi apropriado por uma elite? Ou o ponto de partida seria o interesse pelo que agradava, para levá-los a conhecer textos "realmente literários"?

Esse "realmente literário" estava confuso para mim. A princípio, o parâmetro parecia ser ingenuamente o meu próprio gosto. Depois comecei a investigar as relações entre produção literária e condições históricas e sociais. O que é considerado grande literatura em determinado momento histórico e social, pode não sê-lo em outro. Há certa literatura, porém, que parece extrapolar tais condicionamentos. Madame Bovary (G. Flaubert) e Senhora (J. Alencar) me seduziram tanto quanto Grande Sertão, Veredas (G. Rosa) e Vidas Secas (G. Ramos). Adorno⁽¹⁾, minha primeira paixão teórica, dizia que a relação entre lírica e sociedade não se esgota na visão alienada e alienante que o lirismo parece estabelecer. E que eu não precisava me envergonhar por amar Cecília Meireles ou Clarice Lispector.

Nessa busca, percebi que o literário não se resumia à dicotomização conteúdo e/ou forma, mas tinha a ver com o texto em sua totalidade e em suas relações com o contexto literário, histórico e social. E transportei essa preocupação para a sala de aula.

(1) ADORNO, Theodor W. - "Discurso sobre Lírica e Sociedade" in: LIMA, Luís C. - Teoria da Literatura em suas Fontes, R.J., Liv. Francisco Alves, 1975, pp.343-354.

Questões educacionais também começaram a incomodar. O mal-estar com o ensino de Português era compartilhado não só por colegas da mesma área, como por todos os educadores. Constatções como as que se seguem passaram a ser a tônica das conversas: "o nível do ensino baixou", "no meu tempo não era assim", "antes a gente lia mais e coisas melhores", "hoje os alunos não querem saber de nada". Se eu compartilhava das preocupações, não podia tão tranqüilamente aceitar as explicações que me pareciam simplistas e generalizadoras: "a culpa é do governo com seu descaso pela educação", ou "da democratização da escola que aceita qualquer tipo de aluno", ou "da má formação do professor", ou "da influência dos meios de comunicação de massa, neutralizando o papel da escola", ou "do período pós-revolucionário repressor", etc, etc...

Apesar dos conhecimentos históricos, literários e educacionais insuficientes, alguma coisa não me ficava muito clara. Será que antes era mesmo melhor? Será que as gerações que se formaram numa escola "elitista" eram mais conscientes e interessadas? A leitura dos textos ditos clássicos informava e formava com mais qualidade?

As dúvidas incomodavam, mas a precariedade da situação exigia respostas rápidas. Era preciso continuar trabalhando, apesar de tudo. E defini, com mais certeza, minha opção pela escola pública enquanto espaço de trabalho e luta, pelo fato de nela estar a maior parte dos brasileiros em idade escolar.

Comecei a achar que estava subestimando a capacidade dos alunos, pessoas que sofriam na pele essas condições das quais o professor reclamava.

Quis conhecê-los melhor. Perguntando, investigando e pesquisando fui delineando seu perfil. Alunos de classe média-baixa, ainda acreditavam no estudo como forma de realização das frustrações paternas mais do que das pessoais. Mas também tinham incorporado todo o discurso da escola enquanto possibilidade de ascensão social. Queriam ou foi-lhes ensinado a querer algo dessa instituição. Esta, porém, sob certos aspectos, perdia para outros apelos rotineiros em suas vidas e, entre eles, os meios de comunicação de massa. Estudar era encarado mais como assistir às aulas, porque fora da escola a maior parte do tempo era ocupado com a TV, histórias em quadrinhos e os tipos de lazer próprios da idade. Quanto aos livros, na maioria dos casos, resumiam-se àqueles indicados por mim.

Em vista dessas condições, começou a me parecer que aquilo que observava como gosto não era tão ingenuamente "natural" assim. Era antes um dado profundamente marcado e condicionado. E agora? Estaria eu apenas contribuindo para o fechamento do círculo? Como avançar?

No início, eu trabalhava mais na base do "ler mesmo que sejam esses livros, porque acho importante, sem saber bem por que e onde chegar". Fazíamos ao final do bimestre uma prova onde eu perguntava sobre personagens, tempo, espaço, temas, resumo do enredo e opinião. Baseava-me mais na memorização e conhecimento de alguns elementos. Deixava que a fruição (ou não) acontecesse sem interferência. Só queria um dado objetivo para tentar aferir essa leitura. Eu precisava saber como eles a recebiam. Esse caminho, no entanto, não estava me levando muito longe.

Resolvi aprofundar a penetração nos textos com a 7ª e 8ª série. A princípio com os mesmos livros que até então usávamos: os da série Vaga-Lume da Ática. Como não os achava "bons", e por uma questão de coerência, comecei a propor uma desmontagem da estrutura narrativa, num primeiro momento de análise, para, em seguida, tentarmos compreender como se relacionavam, dentro de um contexto literário, histórico e social, os diversos elementos a fim de produzir este ou aquele efeito no leitor. Esse distanciamento foi, de certo modo, muito rico e produtivo. Chamávamos de seminário essa atividade em que, os alunos liam e depois, reunidos em grupo, pesquisavam, estudavam o texto e montavam uma proposta de análise que era discutida com as demais equipes.

Eu me emocionava tanto com a vibração que percebia neles, com a descoberta de que eles eram capazes de mastigar a carne, enquanto eu insistia na sopinha!

Caminho curioso começamos a vislumbrar. Conhecer não só para desmontar um esquema mas também para, através da consciência dos procedimentos possíveis, criar. A produção escrita começou a se modificar, a se aprofundar. As diferentes perspectivas do narrador, o "fingir tão completamente / que chega a fingir que é dor / a dor que deveras sente", ou "Para ser grande, sê inteiro: nada / Teu exagera ou exclui. / Sê todo em cada coisa. Põe quanto és / No mínimo que fazes. / Assim em cada lago a lua toda / Brilha, porque alta vive." (F. Pessoa), foram as primeiras e mais emocionantes descobertas.

O "corpus" começou a ser insuficiente e eles mesmos passaram a querer outros textos. De O Mistério do Cinco Estrelas

(M. Rey) a A Revolução dos Bichos (G. Orwell) e Senhora (J. Alencar) foi um salto essencialmente qualitativo, naquele momento. Ao final de uma 8ª série, chegamos a trabalhar com as diversas tendências da produção poética desde o Romantismo até os contemporâneos. Confrontávamos na 6ª série a visão idealista de Justino, O Retirante (Odete de Barros Mott) com as notícias (tendenciosas e sensacionalistas ou não) sobre a seca do nordeste brasileiro, discutindo (de maneira simples ainda) as relações entre ficção e realidade. A discussão e a participação também cresceram.

Mas, infelizmente, eu continuava indicando as leituras (ainda que houvesse certa variedade para a opção) e utilizando o livro didático. E, enquanto liam em casa, estudávamos gramática em classe, e eu aprovava ou reprovava também baseada na compreensão e/ou memorização de suas regras...

O que era então esse prazer que sentíamos? Da repetição fácil do mesmo, ou do trabalho árduo para a compreensão de uma outra coisa, que se aprende a "curtir"? Descoberta pessoal ou imposição da professora?

Depois, passei a me perguntar se isso se tornou uma prática na vida fora da escola. Não sei. Porque, mais tarde, trabalhando com alguns desses e com outros alunos, no 2º grau, eles ainda pediam para ler, na escola, revistas como "Sabrina", "Bianca" e "Júlia", ou até os mesmos livros que usávamos na 6ª série...

Pode e/ou quer a escola concorrer com a facilidade dos meios de comunicação de massa? Em nome do estímulo à leitura, não

estaria eu fazendo uma concessão extremamente perigosa ("como se toda faca não tivesse dois gumes"), oferecendo o de que eles gostam, sedimentando e cristalizando, nesse espaço institucional e oficializado, normas estéticas e lingüísticas, aquilo com o qual não concordo? Não estaria, em nome da "democracia" e do espontaneísmo, formando um gosto que questiono? Tenho o direito de formar esse gosto? Qual a leitura que proponho. Por quê? Para quê? Com medo de ser bruxa, fui fada ou... Pilatos? Por que formar leitores?

1.2. "... E O SENTIMENTO DO MUNDO..."

Em 1978 iniciei o mestrado em Teoria Literária - IEL/UNICAMP, momento em que comecei a lecionar no período noturno em um bairro da periferia da cidade fabril de Americana/SP. Minha enorme ansiedade parecia não encontrar ecos nas discussões que se levavam na universidade, razão pela qual abandonei o curso. A gradativa tomada de consciência das condições de escolarização da leitura da literatura e a impossibilidade de encontrar alternativas em uma prática solitária fizeram-me sentir a necessidade de retornar à universidade como uma das formas de refletir teoricamente sobre o cotidiano do ensino/aprendizagem, espaço por excelência hoje para a formação de leitores da literatura. E a opção, agora mais clara para mim, foi o mestrado em Educação - Metodologia de Ensino.

Paralelamente ao curso de pós-graduação e ao exercício do magistério, comecei a participar dos grupos de discussão sobre ensino de Português, promovidos pela Associação dos Professores de Língua e Literatura (APLL), onde analisávamos expe-

riências pessoais e discutíamos a viabilidade de propostas teóricas. Entre 1983 e 1984, participei do Comitê de Comunicação e Expressão da Fundação para o Livro Escolar (FLE)-SP para a análise de livros didáticos usados no ensino de 1º grau na rede oficial, onde se evidenciou a influência decisiva desse material no cotidiano de professores e alunos, definindo na prática os rumos do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de 1984, iniciei o trabalho junto à Monitoria⁽²⁾ de Língua Portuguesa da 2ª Delegacia de Ensino de Campinas.

Ainda que afastada temporariamente das funções docentes, o conhecimento e reflexão sobre essas questões se intensificaram, uma vez que passei a trabalhar com professores de Língua Portuguesa, no sentido da discussão e busca conjunta de soluções para nossos problemas, o que se intensificou a partir do contato com meus alunos do curso noturno de Letras (USF - Itatiba/SP).

Em todas essas discussões foram sendo apontados problemas comuns aos professores da disciplina e ao ensino de maneira mais geral, ao mesmo tempo em que se levantavam hipóteses sobre as causas da situação que se constatava e se buscavam alternativas de trabalho.

Os problemas relativos à leitura e à escrita eram apontados como os mais evidentes, exigindo respostas urgentes de nossa parte. As reflexões, no entanto, começaram a mostrar que

(2) - O monitor, no Estado de São Paulo, é um professor afastado temporariamente junto à Delegacia de Ensino para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com professores de sua disciplina.

estes problemas eram apenas a ponta do "iceberg", uma vez que estão envolvidas questões mais abrangentes das quais soluções fragmentadas não conseguem dar conta.

De alguns anos para cá, e mais intensamente nesta década, coincidindo com a abertura política do país, as questões acima vêm sendo objeto de inúmeras discussões em encontros, seminários e congressos, e os diversos setores da sociedade vêm, tímida e paulatinamente, se organizando no sentido de repensar o projeto de nação que corresponda às suas necessidades históricas, e o papel histórico e político da leitura e da literatura nesse contexto de transição.

Aqueles que detêm o poder político e econômico, por sua vez, atentos a esse movimento, têm-se esmerado na agilização dos mecanismos que garantam a sobrevivência do sistema, ao mesmo tempo em que atenuem as pressões geradas pela insatisfação popular e pelas pesquisas na área.

A atuação do Estado tem-se caracterizado pela implantação de projetos emergenciais que, dada a (in)definição de uma política educacional e cultural (para ser, no mínimo, complacente), se apresentam fragmentados com resultados qualitativos questionáveis. Podemos tomar como exemplo o Programa Nacional do Livro Didático da FAE que distribuiu em 1986, 42 milhões de livros escolares de 1º grau, atendendo a 25 milhões de alunos, num total de 400 milhões de cruzados em papel⁽³⁾.

(3) Extraído da Revista VEJA de 05/03/86

Ou o acordo entre a Fundação Vitor Civita e o Ministério da Educação, no qual esse último assume 52% dos custos de produção de 220.000 exemplares da revista NOVA ESCOLA distribuída a toda a rede escolar do país e destinada à atualização e informação do professor⁽⁴⁾. Ou ainda iniciativas associadas ao poder privado, como o projeto "Ciranda de Livros"

(FNLIJ/Fundação Roberto Marinho). Já beneficiadas com esses projetos, as editoras também se lançaram na conquista de outra faixa do mercado. Surgiram as coleções paradidáticas e se intensificou a produção de livros para crianças, ambos destinados a conquistar o público leitor na escola.

Seja como for, desse ponto de vista, o problema é muitas vezes encarado (propositadamente) de forma fragmentada, como se a oferta (indiscriminada) de livros, por si só, resolvesse os problemas do analfabetismo, da evasão e repetência escolar, do ensino de Português e do caos educacional do país.

É evidente que não se descarta a necessidade de material didático para as crianças que não podem comprá-lo, ou a possibilidade de se utilizarem os meios mais modernos para se atingir os professores, principalmente os que se encontram mais afastados dos grandes centros. O problema é saber quem está lucrando com essa situação; se tais projetos conseguem extrapolar o imediatismo paternalista e se caracterizarem como medidas de peso no âmbito das transformações da sociedade em geral e da educação e da leitura em particular; como está sendo utilizado o dinheiro público; e se essas me-

(4) Extraído da Revista VEJA de 05/03/86.

didias beneficiam qualitativamente a maioria da população.

Deixando de gerir o bem comum e sem a participação de todos os segmentos da sociedade, o Estado favorece o surgimento de uma censura velada do mercado editorial sobre o público leitor. Sob a desculpa de se adequar a esse público, os interesses do capital o moldam, e a "democratização da leitura" escamoteia as diferenças sociais reproduzidas na questão do gosto. A indústria cultural, pela produção em larga escala, apresenta produtos baratos e mais acessíveis a um consumidor "pobre" (através da iniciativa pessoal de compra ou do Estado enquanto intermediário) e produtos mais elaborados para um público mais exigente e intelectualizado⁽⁵⁾.

A expansão quantitativa não foi seguida de sua correspondente em termos qualitativos. Assim sendo, essas medidas de impacto, na prática, acabam não só beneficiando o poder privado, como transferindo para esse setor a responsabilidade de definição de um "currículo oculto" que, usando da força da leitura, maneja-a de acordo com os interesses dos que detêm o poder político e econômico.

Se, no Brasil, Estado e sociedade têm interesses antagônicos, falar em participação democrática pode ser uma forma de mascarar a omissão (proposital?) e abrir espaços para a ingerência de interesses de grupos minoritários, ditando na prática uma política para a educação e a cultura.

(5) Essa especulação do gosto pode ser observada pela "explosão" de coleções em fascículos e de "best-sellers" vendidos em bancas de jornais, supermercados e até em farmácias. Outro dado interessante a esse respeito é a venda, em 1985, de 1,5 milhão de exemplares de livros de divulgação, para principiantes, com sucesso principalmente entre os estudantes universitários (VEJA, de 03/09/86).

Quem está se beneficiando com a crise da leitura e da educação? Quem está cuidando das feridas sociais?

Por conta de estar investindo numa área em que o poder público não tem condições de atuar plenamente, a iniciativa privada encontra justificativas altruístas para a defesa de seus interesses: "O mundo está em crise e isso é excelente para a venda de livros, pois é neles que se busca (sic) respostas para a falta de perspectivas em que nos achamos mergulhados atualmente" (6).

1.3. "... MAS ESTOU CHEIO DE ESCRAVOS".

(Carlos Drummond de Andrade)

Como se vê pelo consenso "supra ideológico", para formar leitores não basta oferecer livros. É preciso buscar respostas e alternativas para algumas questões que têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos.

Por que, para que, como, onde, quando, quem lê? Quem forma o leitor (produz, edita, seleciona, utiliza os textos)?

A leitura da palavra escrita pressupõe a alfabetização, o que, em nossa sociedade e cultura livresca, se dá no âmbito escolar. Através desse rito iniciatório, são aprendidos como normas certos códigos de leitura e escrita (nem neutros,

(6) Frase de Caio Graco Prado, da Editora Brasiliense, citada no jornal LEIA de agosto de 1986.

nem casuais), que mediarão as relações do leitor com escritos oficializados como textos. Tais normas serão trabalhadas, posteriormente, e consolidadas em todas as disciplinas, como atividades esporádicas, através das quais se veiculam determinados conteúdos específicos. Cabe, porém, à disciplina Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa o trabalho sistemático com essas normas, na medida em que elas serão aí entendidas não só como atividades, mas também como conteúdos de ensino. E, pela fragmentação dos currículos, a leitura, em Língua Portuguesa, acaba recaindo sobre os chamados textos literários.

A atual legislação educacional, através da organização de currículos e programas, confere ao 1º grau um caráter propedêutico, lançando para o 2º grau (que, na maioria das vezes, não sai do plano teórico) o trabalho sistemático com a leitura e a literatura⁽⁷⁾; por outro lado, e como "sinal dos tempos", os estudos teóricos têm contribuído para a difusão de uma atitude de ênfase na chamada leitura recreativa e lúdica, a fim de despertar o gosto de ler. Desse modo, a preocupação com a formação de um futuro leitor da literatura desvia a atenção de seu presente histórico e contribui para reforçar o mito da acientificidade dos estudos literários (religião, futebol e literatura não se discutem), ao mesmo tempo em que propicia a utilização de seus aspectos "agradáveis" de modo a facilitar a especulação arbitrária e a introjeção do gosto sob a anestesia do "útil universalizado".

(7) Conferir a esse respeito a tese de mestrado: Texto Literário e Contexto Didático: os (des)caminhos na formação do leitor, de Emília Amaral, IEL, UNICAMP, 1986, onde se discute a mediação do livro didático de 2º grau, no estabelecimento de conceitos de literatura e a prática pedagógica daí decorrente.

A escolarização da leitura envolve, assim, as contradições dessa instituição, inserida no contexto de modernização capitalista, aliadas à tradição educacional e cultural brasileira marcada por uma tendência literária e retórica. Se a tendência literária parece ter se diluído, devido ao imediatismo e pressões do processo de industrialização, que torna necessária a escolarização das classes trabalhadoras, a indefinição entre preparo profissional e formação humanística não exclui do ensino da leitura e da literatura a tradição retórica (na prática, um "retalho da cultura clássica") que vê no texto um instrumento de convencimento e persuasão.

Essa situação alimenta tanto a produção de livros, como a necessidade de sua utilização na escola, e, para atingir mais facilmente o leitor, envereda-se pelos caminhos da banalização sob a máscara demagógica de adequação ao gosto dos alunos.

Por conta de estimular o gosto pela leitura, a produção de livros infantis e juvenis, destinados principalmente à veiculação pela escola, cresceu muito nas duas últimas décadas. Se a quantidade é animadora, as condições de emergência e utilização escolar desses textos levantam certas suspeitas quanto aos objetivos qualitativos almejados pelo consenso em relação às necessidades de estímulo à leitura.

Assim, expande-se na escola de 1º grau o que poderíamos chamar de um "funcionamento conforme" da literatura infanto-juvenil o que, associado às péssimas condições de formação e trabalho do professor, à tradição retórica no ensino da literatura, às relações históricas entre literatura infanto-juvenil e educa-

ção, à oficialização que a circulação escolar confere a esses textos, às contradições da escola num país capitalista de 3º mundo e aos estímulos padronizados da indústria cultural na vida de nossos alunos, acaba moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo em consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mas esvazia os direitos de muitos à participação em e à construção da cultura e do conhecimento.

O problema da leitura e da literatura na escola, por isso, não se resume a uma questão de adequação à faixa etária ou ao gosto do aluno, nem ao condicionamento neurotizante do hábito de ler através de técnicas milagrosas. E seu estudo envolve questões das quais nem a psicologia educacional, nem o saudosismo elitista, nem a denúncia de "conteúdos ideológicos" conseguem dar conta, isoladamente.

Falar em leitura e literatura é falar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor. E falar em formação do gosto é retornar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento no sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber.

2 - O FENÔMENO LITERÁRIO

"... je voudrais avoir ouvert la discussion sur la base suivant: que le phénomène littéraire, si complexe qu'il soit, est connaissable, et que cette connaissance importe. La question est ouverte"⁽⁸⁾.

France Vernier

(8) "Eu gostaria de ter aberto a discussão sobre a seguinte base: que o fenômeno literário, por mais complexo que seja, pode ser conhecido, e que esse conhecimento importa. A questão está aberta". (tradução livre)

Discutir a questão da literatura é sempre um projeto ousado e polêmico e seria ingenuidade buscar em uma única teoria o respaldo para essa discussão, na medida em que tanto o fato literário como a crítica e a teoria que dele se ocupam estão indissolúvelmente ligados ao momento histórico em que são gerados. Nesse sentido, parece-me que a opção por esta(s) ou aquela(s) metodologia(s) passa pela consciência de seu caráter "político" e dos conseqüentes avanços e limitações que pode(m) oferecer enquanto subsídios para análise. Optar pela não exclusividade metodológica, no entanto, não significa justapor, de maneira pacífica, métodos mutuamente incompatíveis; é antes buscar, a partir de um referencial de vida, os métodos e teorias que, de acordo com qual seja a natureza de sua "política", possam auxiliar na realização do objetivo proposto que, neste caso, é a investigação das relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista da formação do gosto.

Assim delimitado o objetivo, penso que o ponto de partida e o fio condutor da análise seria a literatura, entendida como um nome que se dá,

"de tempos em tempos e por diferentes razões, a certos tipos de escrita, dentro de um campo daquilo que Michel Foucault chamou de 'práticas discursivas', e que se alguma coisa deva ser objeto de estudo, este deverá ser todo o campo de práticas, e não apenas as práticas por vezes rotuladas, de maneira um tanto obscura, de 'literatura'"(9).

Desse modo, a preocupação aqui é com os tipos de efeitos produzidos pelos discursos que se propõem como literários e como eles são produzidos, difundidos e utilizados.

(9) EAGLETON, Terry - Teoria da Literatura: uma introdução, SP, Martins Fontes, 1983, p. 220.

Num longo estudo sobre a questão e procurando estabelecer as bases para uma ciência do literário, France Vernier⁽¹⁰⁾ critica tanto os teóricos que buscam nas ciências exatas os modelos metodológicos para a investigação do fenômeno literário, como os que tentam defini-lo a partir de sua natureza e especificidade: a literaridade. No primeiro caso, por analogia, a crítica literária toma seu objeto como evidência, e, no segundo, os estudos se baseiam numa noção atemporal e ahistórica dessa qualidade intrínseca do literário.

Diz ainda a autora que o fenômeno literário não pode ser reduzido a uma relação de dependência da infra-estrutura — num uso mecanicista da teoria do reflexo de Lenin — nem tampouco pode ser estudado em sua autonomia absoluta — como propõe o formalismo.

De acordo com F. Vernier, o melhor é falar de um corpus literário, ou seja, um conjunto de textos eleitos, através de juízos de valor, como literários em determinada época e por determinada classe social. Assim, o fenômeno literário é historicamente analisável, não em sua essência, mas em seu funcionamento, que compreende as condições de emergência dos textos, sua produção, edição, difusão, instituições escolares e universitárias, as condições de aprendizagem da língua e da leitura, diferentes instâncias legislativas nesse domínio como as academias, os prêmios literários, as revistas, a definição de "domínio cultural" e de "corpus literário", e a imagem implícita e pressuposta de leitor e de leitura, sem hie-

(10) VERNIER, France - L'Écriture et Les Textes - Essai sur le phénomène littéraire, Paris, Éditions Sociales, 1974, pp. 19-50.

rarquização entre esses elementos. Em outras palavras, o termo literário designa algo vivo e dinâmico, em constante transformação; é um fato social, situado na superestrutura, que mantém relações com outros elementos da superestrutura e com a infra-estrutura.

Essa autonomia relativa do fenômeno literário não deve, no entanto, levar a equívocos e, entre eles, o de reduzi-lo à função de servidor da ideologia dominante-e muito menos do ponto de vista redutor de seu "conteúdo ideológico" (11). As relações entre infra-estrutura/outros elementos da superestrutura/fenômeno literário são perpassadas por tantas e tão complexas mediações que se torna difícil o completo controle da classe dominante sobre o fenômeno literário. Apesar de condicioná-lo, a ideologia dominante não esgota seu funcionamento.

Outro equívoco — e decorrente do anterior — é considerar críticos ou conservadores os textos em si e como produtos apenas, sem levar em conta que, enquanto concretização verbal, o texto é aquele conjunto de relações extra, inter e intratextuais, e que os significados não estão prontos mas são constituídos através da leitura (que faz o autor, o editor, o "legislador", o selecionador, o aluno, etc...)

Em seu conjunto, o fenômeno literário é condicionado pelo

(11) Alguns estudos sobre a ideologia presente nos textos didáticos me parecem cair nesse equívoco, e, em vez de avançarem, acabam se restringindo a transitar nos limites impostos pela própria ideologia que criticam, como por exemplo As Belas Mentiras de Maria de Lourdes Nossella, SP, Cortez & Moraes, 1979.

funcionamento social da língua, que não é um instrumento neutro de comunicação e expressão a serviço de todos, indiscriminadamente. A escola, por sua vez, na medida em que trabalha primordialmente com a palavra, "signo ideológico por excelência" (12), institucionaliza códigos de leitura e escrita, os quais se baseiam em uma concepção de língua enquanto sistema de normas forjadas por uma classe, mas aprendidos e utilizados como se fosse naturais e espontâneos, e prepara um perfil de leitor que servirá de parâmetro para a produção de livros.

Nessa perspectiva, a escola se torna um dos agentes centrais da atuação das ideologias, concretizando a concepção de mundo de uma classe — através da legislação, programas de ensino, conteúdos, metodologias e avaliação — de tal forma a inculcá-la de maneira natural e indolor, como padrão a orientar o comportamento de todos os indivíduos.

Há, porém, "brechas" que dinamizam essas relações, tornando possível, devido às contradições internas da escola capitalista, o surgimento de contra-ideologias, que tentam instaurar, através de novas pedagogias, uma concepção de mundo revolucionária.

O Estado, por sua vez, mediador dos interesses da classe dominante, dispõe de sofisticadas formas de vigilância para interferir, sempre que a contra-ideologia ameaça se propa

(12) BAKHTIN, Mikhail - Marxismo e Filosofia da Linguagem, (trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira), SP, Ed. Hucitec, 1981, 2ª edição, p. 36.

gar, com medidas corretivas, tais como reforma de ensino, reorganização curricular, projetos de impacto, etc., para ajustar a realidade à concepção de mundo hegemônica. Ou ainda, para rever essa concepção,

"quando a realidade, especialmente na esfera de produção, apresenta alterações substanciais que modificam a constelação de interesses da classe detentora dos meios de produção"(13).

Assim,

"a política educacional estatal age e se manifesta acima de tudo na superestrutura; de fato, porém, sua ação visa à infraestrutura: aqui ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e produção que a sustentam"(14).

Analisando o percurso histórico do ensino da leitura e da literatura em nosso país, e as características que assume com o advento de uma literatura infanto-juvenil especialmente dirigida à circulação escolar, podemos perceber mais claramente a condição de acientificidade e mistério com que a escola encara a leitura e a literatura e como a reforma de ensino em vigor — e a prática dela decorrente — busca adaptá-las, através do efeito retórico da diluição e da homogeneização do gosto, às necessidades educacionais, sociais e políticas de conservação, baseando-se nos parâmetros da modernização desenvolvimentista e contribuindo para o surgimento de uma literatura trivial infanto-juvenil.

Por essas razões, torna-se necessário pensar o texto lite-

(13) FREITAG, Bárbara - Escola, Estado e Sociedade, SP, Cortez & Moraes, 1979, p. 40.

(14) Idem, ibidem.

rário como esse conjunto de códigos e também as leis que regem a organização desses códigos — os quais a escola institucionaliza — em sua conformidade ou desconformidade com as normas lingüísticas e estéticas, e do ponto de vista da produção e recepção, ou seja, analisá-los do ponto de vista de seu funcionamento histórico e social e de como contribuem para alimentar ou romper o "círculo vicioso" da formação do gosto.

3 - LITERATURA E EDUCAÇÃO: PERCORRENDO NOSSA HISTÓRIA

"Mas a educação aqui no Brasil
prá que serve? Porque o que é
incontestável é que o curso
primário não desalfabetiza, o
secundário não humaniza, e o
superior nem faz profissionais,
nem faz sábios, nem faz pesqui-
sadores".

Oswald de Andrade

3.1. AS MARCAS DA TRADIÇÃO

A falta de hábito de leitura tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão. ("Um país se faz com homens e livros", diz a frase de Monteiro Lobato usada como lema de uma campanha veiculada, ultimamente, pelos meios de comunicação de massa)

Subjacente a essa idéia não só se encontra a crença de que a escola forma para a vida e que a leitura, especialmente a da literatura, tem grande parcela de responsabilidade nessa formação, como também se evidencia a vinculação histórica entre literatura e escola, o que se torna mais problemático quando se pensa a instituição escolar como um espaço de conservação e a literatura como a possibilidade da contradição e do movimento e, portanto, como agente de transformação.

As características da literatura trivial infanto-juvenil⁽¹⁵⁾ veiculada hoje nas escolas de 1º grau, pela busca da persuasão, através do efeito de demonstração, trazem à tona a função conservadora da escola em relação à literatura e a tradição retórica que acompanhou seu ensino em nosso país, talvez como resultado do temor pela ação desintegradora e subversiva do efeito estético, aliado às condições de nossa colonização

(15) Este conceito será discutido no capítulo 5 e exemplificado com a análise de alguns textos no capítulo 6 desta dissertação.

e desenvolvimento apoiados em modelos exteriores de civilização e habituados ao transplante cultural.

As tentativas de mudanças no contexto educacional e cultural, como se deu também nos campos político, econômico e social, caracterizam-se, de certo modo, como rupturas parciais com a tradição, como renovações (e não inovações) num movimento histórico mais de recuos que de avanços. Mudam-se os agentes, o ensino se laiciza, mas permanece o quadro de subdesenvolvimento e debilidade cultural, panorama em que se inserem os problemas de organização da educação escolar, da formação de escritores e de público leitor e a função conservadora da escola em relação à literatura.

3.2. O ENSINO JESUÍTICO: BASES LITERÁRIAS E RETÓRICAS

De acordo com Fernando Azevedo⁽¹⁶⁾, a escola humanística do tipo clássico, que marcou as origens do ensino no Brasil, através da ação dos jesuítas, funda e ajuda a desenvolver uma herança cultural marcada por uma tendência literária e retórica, que se expande com muita facilidade, enquanto esforço de afirmação política do país em formação frente ao "exterior civilizado". Desenvolve-se daí, um

"tipo de mentalidade e de cultura que se constitui como fator de resistência à penetração da cultura científica ou do espírito e método positivos",

ao mesmo tempo em que torna a literatura "o fenômeno central

(16) AZEVEDO, Fernando - "A Escola e a Literatura", in: COUTINHO, Afrânio - A Literatura no Brasil, RJ, Sul Americana, SP, Tomo I, vol. 1, 1959, pp.193-218

da vida do espírito"⁽¹⁷⁾.

Com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, iniciá-se um tipo de educação baseada nas "escolas de ler e escrever", com finalidades de catequese e instrução. Em 1599 é publicado o Ratio Studiorum (organização e plano de estudos da Companhia de Jesus) e por essa época já se mostrava falido o plano inicial preocupado principalmente com os indígenas. A educação jesuítica acaba se destinando aos filhos dos colonizadores, de senhores de engenho, enfim, aos meninos pertencentes a famílias privilegiadas. Este era o único meio de instrução e formação intelectual, e para ele se dirigiam mesmo os que não mostravam vocação sacerdotal. Além do que, ser letrado conferia elevada posição social.

Na verdade, o que havia aqui era o Curso de Humanidades (equivalente ao curso médio)⁽¹⁸⁾ cujo objetivo era "a arte acabada da composição oral e escrita". Este curso dividia-se em:

"classes de gramática para assegurar uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante e a de retórica, mestria perfeita na expressão poderosa e convincente".

O curso superior era concluído em Coimbra. Os estudos visavam a uma formação humanística e literária em detrimento das "ciências físicas e naturais ou da preocupação com atividades científicas, técnicas e artísticas"⁽¹⁹⁾, que se

(17) CANDIDO, Antonio - citado por AZEVEDO, Fernando, obra citada, p.203.

(18) A classe de Humanidades era a preparação para a de Retórica, cujos objetivos eram: "a expressão perfeita em prosa e verso", abrangendo "os conhecimentos teóricos e práticos dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica de história, arqueologia, etc." in: FRANCA, Leonel - O Método Pedagógico dos Jesuítas, RJ, Ed. Agir, 1960, p. 49 e seguintes.

(19) AZEVEDO, Fernando - A Cultura Brasileira, SP, Ed. Melhoramentos, 1958, 3ª edição, p. 39.

alastravam pela Europa. Esta resistência e ausência de influências renovadoras deveu-se ao contexto histórico e à tentativa de conservar o fascínio pela Antiguidade Clássica, fato esse que se torna patente na adoção do latim como língua geral de "veículo de transmissão de toda cultura superior"⁽²⁰⁾, e na imitação dos textos clássicos em que se baseava o método. Na formação integral do aluno entrava como meta principal a eloquência latina. Outro princípio ligado a estes era o da universalidade, da formação do "homem perfeito", do "bom cristão", que pretendia uma isenção ideológica acima das diferenças de nação, de raça e de classes. Somam-se a isto as freqüentes investidas do "Ratio" contra a inovação, contra a "novidade de opiniões dos professores", insistindo na "uniformidade do modo de ensinar". Ao aluno também só é permitido defender opiniões divergentes das de seus mestres desde que não contradigam a doutrina de Santo Tomás.

Percebe-se nessa rigidez e disciplina do método, entre outras coisas, uma tentativa de conservar a doutrina intacta, preservando-a dos ataques dos Reformistas — e, sobretudo, fortalecê-la. Além do que, essa postura propiciava a formação de homens com uma visão rigidamente estanque da realidade.

Idealmente, a classificação do colégio acabava com as distinções sociais, mas, mesmo em sua estrutura interna, trazia marcas de privilégio e seleção que se repetiam na sociedade da época. Exemplos disto são o emprego da emulação, segundo

(20) FRANCA, Leonel - obra citada, p. 80 e seguintes.

a qual se via a "glória e o prêmio como uma sanção social do bem praticado"(21); as academias, união de alunos escolhidos entre todos; e a figura do decurião, aluno distinguido com privilégios, que podia aplicar leves penas aos companheiros e era uma espécie de censor.

Devem se acrescentar, também, certas discriminações como a que se encontra nas "Regras do Professor de Teologia", segundo a qual os religiosos não devem "defender opiniões que ofendem os católicos" e para tanto se "acomodem àqueles com os quais vivem". Em outra passagem do "Ratio" se determina que "aos nobres se assinem os lugares mais distintos" no princípio do ano.

A linguagem era tida como "instrumento mais adequado e eficiente"(22) para se alcançar o objetivo do Curso de Humanidades: tornar mais homem. Tida como instrumento natural de formação humana, a linguagem é, em primeiro lugar, domínio do professor que a fornece ao aluno, o qual só através da palavra pode manifestar o próprio espírito. São levados também a imitar os grandes mestres da palavra de Grécia e Roma. Além de ensinar os clássicos através da imitação, a formação humanista propunha o ensino da língua de modo artístico que, como a arte, se apresentava sintético (e não analítico, como a ciência.)⁽²³⁾ dando a obra-prima intacta e formativa. Desde cedo, portanto, já se desviavam os alunos da interrogação e questionamento. Admirar e contemplar e, através da imitação,

(21) FRANCA, Leonel - obra citada, p. 68 e seguintes.

(22) Idem, p. 80.

(23) Idem, p. 83.

desenvolver capacidades naturais; aprender a "servir-se da imaginação, da inteligência e da razão para todos os misteres da vida". Nada mais de acordo com as conseqüências sociais da boa educação, segundo Leonel Franca: "o bem da família, a conservação do Estado, a própria salvação da Humanidade".

A educação jesuítica no Brasil, destinando-se à classe dirigente, visando à formação dos quadros da administração local e dos quadros hierárquicos internos da Ordem, coloca nas mãos dessa classe o privilégio da dominação ideológica através dos conhecimentos a que tinha acesso, e, principalmente devido ao sábio manejo da linguagem: corroborando sua hegemonia através do discurso dominante. Esse acúmulo de oportunidades contribui para aumentar o abismo entre letrados e não-letrados, entre o preparo intelectual dos filhos dos colonizadores e o preparo meramente profissional dos índios, mestiços e negros, adquiridos na prática. A glória se transforma num fim em si e o prêmio da ascensão social se conquista a qualquer custo. Tal situação se mostra bastante vantajosa ao colonizador. Preparando uma classe para servir de desmembramento da Coroa, essa divisão obsta à formação de um sentimento comum, à idéia, de união, de povo, favorecendo a implantação de um Estado europeu, numa sociedade não "formada".

A linguagem se mostra eficiente como instrumento de dominação interna apenas. Ao mesmo tempo em que pretende desenvolver todas as potencialidades do aluno, dentro da visão de mundo dos jesuítas e do contexto brasileiro, ela se torna alienante. A pretensa isenção ideológica do método, a universalidade, a uniformidade do pensamento que se colocam acima de uma

realidade social, tornam o discurso do dominador interno manipulado pela Metr pole. Os dados anteriormente sublinhados e a ênfase na Cultura Clássica (parte dela, como foi realçado na nota 8) desviam a aten o da realidade circunstante criando no educando o mito do homem superior e favorecendo, assim, maior controle político e ideológico por parte da Metr pole.

A classe dirigente culta, portanto, imperando sobre escravos e não-letrados (mulheres, mestiços, indígenas)   eficaz instrumento formado e alimentado pelo colonizador como forma segura de manter a domina o. A educa o jesuítica com sua tradi o literária e retórica  , nesse sentido, a arma mais poderosa no período de coloniza o de nosso país.

A organiza o da economia no período colonial fundamentava-se no modelo agro-exportador, ou seja, produ o de matérias primas destinadas   exporta o para a metrópole, situa o essa que perdura até a crise do café em 1929. Essa economia baseada na monocultura latifundiária não demandava grande qualifica o e diversifica o da força de trabalho, composta basicamente de escravos africanos.   educa o cabia, pois, a fun o de reproduzir as rela o de domina o nessa sociedade (formada por escravos, latifundiários e representantes da Coroa portuguesa) e, portanto, reforçar os interesses metropolitanos, postura que marca, desde sua entrada na história, a trajetória brasileira por uma dificuldade em conciliar as armadilhas de moderniza o com os anseios de independência, gerando os progressivos fortalecimento do Estado (europeu) e enfraquecimento da sociedade, a qual já surge atrelada a grupos hegemônicos.

Adequando-se perfeitamente ao ideal de submissão que caracteriza as relações, em todos os níveis, nesse período de nossa história, a tradição greco-romana adaptada pelo jesuitismo sob os influxos renascentistas e introduzida como linha mestra da educação no Brasil-colônia, faz-se sentir até hoje, trazendo consigo também "um desconforto decorrente do fato de lidarmos com um retalho de cultura clássica"⁽²⁴⁾, uma releitura atópica dos estudos sobre Retórica e Poética que entre os gregos tinham o "sentido político" referente aos perigos e poder da palavra, num momento em que a sociedade grega passa por grandes transformações.

Trata-se, como diz o autor, de uma redução sofrida pelos estudos retóricos, que nos faz lidar com "um fragmento de uma disciplina que antigamente era definida pela totalidade das operações que a compunham";

"uma técnica privilegiada (uma vez que era preciso pagar para adquiri-la) que permite às classes dirigentes assegurar-se da propriedade da palavra. Sendo a linguagem um poder, ditaram-se regras seletivas de acesso a esse poder, constituindo-o como pseudo-ciência, fechado 'àqueles que não sabem falar', tributário de uma iniciação dispendiosa; nascida há 2.500 anos de processos de propriedade, a retórica se esgota e morre na classe de 'retórica', consagração iniciática da cultura burguesa".⁽²⁵⁾

3.3. - A HERANÇA COLONIAL JESUÍTICA: DILUIÇÃO E CONSERVAÇÃO

O objetivo religioso do Ratio Studiorum, aliado ao conteúdo

(24) FONTES Jr., Joaquim B. - "As obrigatórias Metáforas" - in: Revista: Leitura: Teoria & Prática, nº 5, Porto Alegre, Mercado Aberto, junho 1985, p.17.

(25) BARTHES, Roland - "L'Ancienne Rhétorique" - in: Communications, 16, Paris, Seuil, 1970, p. 198.

literário e retórico, marca decisivamente a formação de letrados até meados do século XVIII, principalmente. Com as reformas do Marquês de Pombal, inspiradas no movimento iluminista e com objetivos de transformar Portugal numa metrópole capitalista e adaptar a colônia à nova ordem, a Companhia de Jesus é expulsa do Brasil, em 1759. Surge um ensino público financiado pelo Estado e com o objetivo de formar o indivíduo para o Estado e não mais para a Igreja, tornando mais nítido o caráter autoritário do paternalismo estatal.

O ensino passa a ser organizado em forma de aulas avulsas de latim, grego, filosofia, retórica⁽²⁶⁾. Com o objetivo maior de tornar o ensino o mais prático possível, o ensino de latim visava apenas ao domínio da cultura latina e a auxiliar a língua portuguesa; o de grego previa o vencimento gradual das dificuldades; e "a retórica não deveria ter seu uso restrito ao público e à catequese", mas também "tornar-se útil ao contato cotidiano".⁽²⁷⁾

É também nessa época que as mudanças decorrentes das perdas políticas de Portugal fazem surgir a instrução primária escolar para o preparo nas técnicas de leitura e escrita. E a vinda da família real para o Brasil (1808) torna necessárias várias mudanças no campo administrativo e intelectual. É criada a Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810)

(26) RIBEIRO, Maria Luísa S. - História da Educação Brasileira: a organização escolar, SP, Cortez & Moraes, 1978, pp. 37-38.

(27) Idem, *ibidem*.

e a primeira revista: "As Variações ou Ensaios de Literatura" (1813). Criam-se também cursos para o preparo de pessoal mais diversificado e inaugura-se o ensino de nível superior, com uma preocupação basicamente profissionalizante. O tratamento dado ao estudo de economia, biologia, etc, seguia, no entanto, "padrões mais literários (retóricos) que científicos" (28).

Com a conquista da autonomia política e o surgimento da nação brasileira, decorrentes da Independência do Brasil em relação a Portugal, a organização educacional também exigia alterações as quais não conseguiram passar do papel, pela falta de pessoal preparado para o magistério e de amparo profissional e porque não estavam disponíveis os recursos exigidos para uma reorganização da estrutura escolar.

A instrução secundária, por sua vez, apesar da busca de organicidade, com a criação dos liceus provinciais (entre eles, o Colégio Pedro II em 1837), continua se constituindo, na prática, de aulas avulsas (ou da reunião delas) de latim, retórica, filosofia, acrescidas das de geometria, francês e comércio.

A partir de 1840, com o sucesso da lavoura do café, enquanto solução temporária para a crise do modelo agrário-exportador dependente, começam a se fazer necessárias transformações da

(28) Idem, p. 45 e seguintes.

sociedade brasileira atendendo tanto a exigências internas como às do capitalismo internacional. Nesse contexto de passagem para uma sociedade urbano-agrícola-comercial, o campo educacional é marcado por "férteis realizações"⁽²⁹⁾, mas não se promovem reais transformações. Isso porque quem propunha mudanças eram pessoas que, pertencentes a grupos sociais privilegiados, passavam pelo ensino superior aqui existente (o qual passa, por isso, a receber todos os cuidados do Estado). Essa elite conhecia e discutia as novidades, principalmente européias, mas, por outro lado, sofria as consequências de uma formação escolar que envolvia "um gosto acentuado pela palavra"⁽³⁰⁾..

A instrução primária não sofreu alterações básicas, nem conseguiu, durante o Império, estender-se enquanto bandeira liberal a toda a população, pela falta de escolas, de pessoal docente e de organização administrativa. Quanto à instrução secundária, esta se caracteriza ainda pelo predomínio literário e aplicação de métodos tradicionais, passando a ser predominantemente para alunos do sexo masculino e sob os auspícios da atuação privada.

O dilema do ensino médio, nessa época, consistia na busca de conciliação entre formação humana com base na literatura clássica e formação humana com base na ciência, inspirado nos moldes franceses, sem que se conseguisse conciliar formação humana e preparo para o ensino superior.

(29) Idem, p.56.

(30) Idem, p.57.

No contexto das influências positivistas no campo educacional que marca a fase republicana, surge a Reforma Benjamin Constant (1891), norteadas pelos princípios da liberdade e laicidade do ensino e da gratuidade da escola primária. São introduzidas as ciências na tentativa de substituir a predominância literária pela científica, buscando-se ao mesmo tempo resolver os dilemas enfrentados pelo ensino secundário durante o Império. Não conseguindo corresponder ao modelo pedagógico de Comte, quanto à idade de introdução dos estudos científicos, a reforma foi alvo de muitas críticas e, na prática, acabou ocorrendo apenas "um acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico" (31).

O desenvolvimento do processo de urbanização traz consigo as exigências de aprendizagem de técnicas de leitura e escrita, como necessárias à integração no novo contexto social. Iniciam-se campanhas pelo combate ao analfabetismo, que pressionam o acesso à instrução, não acompanhado, no entanto, de qualidade e rigor.

A educação se torna uma bandeira de luta, no período pós-republicano, e surge como o caminho natural para a difusão das idéias nacionalistas, fazendo-se acompanhar da criação de uma literatura especificamente escolar, que traz os ecos europeus do desenvolvimento do gênero (32), e se apresenta como veículo dos valores que a escola cumpre difundir, ao mesmo

(31) Idem, p.72.

(32) Cf. capítulo 5 desta tese.

tempo em que permanece o caráter enciclopédico e o ensino do tipo literário na instrução secundária e no ensino superior, associado ao "dilema imperial" não resolvido.

Com as transformações mais abrangentes da sociedade e a sofisticação de suas instituições — principalmente através do processo de urbanização e industrialização acelerados a partir da 1ª Guerra Mundial; com os movimentos populares que pressionavam o desdobramento do sistema educacional, e a disseminação da crença na educação como um fator de mobilidade social, tornando-a um atrativo para o povo; e com a abertura de novos caminhos para a penetração e difusão do espírito literário e das formas de expressão cultural, a escola deixa de ser o centro difusor, por excelência, da literatura e da cultura clássica. Permanece, no entanto, e agora com mais agudeza, a contradição entre trabalho manual e intelectual e entre formação acadêmica e profissional e se afirma, paralelamente, o crescimento da literatura especialmente dirigida ao público escolar e adequada a ele.

A busca do desenvolvimento econômico não acompanhado de mudanças na ordem social torna falaciosas as intenções de democratização do ensino, o que vem se explicitar na Reforma Capanema (1942), durante o Estado Novo. Objetivando a preparação das "individualidades condutoras", o ensino secundário traz a necessidade da formação moral e cívica e novamente se privilegia o modelo humanista fundado nas letras clássicas (uma forma já mais "pasteurizada" dele) em detrimento do humanista de base científica.

Mesmo assim, a escola continua a se fazer necessária a um nú-

mero cada vez maior de brasileiros. Surgem os movimentos populares organizados que ocorrem muitas vezes fora da instituição escolar (como os CPCs, por exemplo). A busca, por determinados grupos, de uma educação que atendesse aos reclamos da maioria da população é interrompida com a "Revolução de 64".

O modelo econômico brasileiro consolidado na década de 60, propulsionado, entre outros, pela consciência do subdesenvolvimento que se manifesta claramente a partir de 1950⁽³³⁾, pressupunha mudanças estruturais e de inserção do Brasil no capitalismo internacional, mudanças essas a serem operacionalizadas pela educação. A escola é reformulada, a fim de formar mais rapidamente a mão-de-obra necessária ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que "atenuar as tensões e conflitos sociais surgidos do estrangulamento da única via de ascensão social mais promissora, o estudo acadêmico"⁽³⁴⁾.

Concomitantemente à busca de alinhamento capitalista, a consciência do subdesenvolvimento gera também uma mudança nos processos de criação e nos meios de comunicação, o que vem se somar ao conjunto dos outros elementos superestruturais e à escola, em particular, na difusão e circulação das ideologias. Como parte do "know-how" cultural dos países desenvolvidos, na década de 1950, a televisão se instala definitivamente

(33) CANDIDO, Antonio - "Literatura e Subdesenvolvimento", in: MORENO, César F. (coord.) América Latina em sua Literatura, SP, Ed. Perspectiva S/A, p. 345.

(34) FREITAG, Barbara - obra citada, pp. 128-129.

no Brasil, e esse veículo será o grande protagonista na transmissão e sustentação ideológica dos princípios "revolucionários", a partir de 1964⁽³⁵⁾.

Nesse contexto, surge a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino (nº 5692, de 1971), institucionalizando a terminalidade do 2º grau, através de um suposto ensino profissionalizante, e reforçando a distinção entre trabalho manual, destinado às massas e gerador de mais-valia, e trabalho intelectual, destinado a alguns poucos com vocação e competência.

Com base nesses pressupostos políticos alteram-se programas, currículos e metodologias, a fim de se adequarem à nova "clientela" que chegava com a "democratização" do ensino, ou, mais precisamente, para prevenir o surgimento de contra-ideologias.

Na "Mensagem do Senhor Presidente da República ao Congresso Nacional", em 25/06/71⁽³⁶⁾, diz Emílio G. Médici:

"Objetivam essas medidas, no seu conjunto, democratizar o ensino, de maneira que a todos se assegure o direito à educação. Abre-se caminho, destarte, para que possa qualquer do povo, na razão de seus predicados genéticos, desenvolver a própria personalidade e atingir, na escala social, a posição a que tenham jus.

Para que responda plenamente a esse propósito, necessita o sistema educacional submeter-se a contínuo processo de correção e aperfeiçoamento."

(35) No Brasil, a implantação da T.V. se deu em setembro de 1950, com a inauguração do Canal 3 - TV TUPI, por Assis Chateaubriand.

(36) Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, SP, Dez. 71, Governo do Estado de S. Paulo, Secretaria de Educação, p. 14 (grifos meus).

As questões mais perigosas foram logo tratadas pela nova legislação e programas de ensino, buscando imprimir "ao sistema educacional maior rendimento, tanto em termos de quantidade como de qualidade"⁽³⁷⁾, ou seja, para melhor servir aos interesses dos grupos hegemônicos da sociedade brasileira.

Tomando como ponto de partida uma concepção sistêmica de educação e as mais modernas teorias científicas sobre o desenvolvimento da personalidade, a estrutura educacional passa a ser dividida em três graus, como forma de garantir a elevação do nível de escolaridade mínima do "homem comum", que, sem o exame de admissão, passaria de 4 para 8 anos. São invocadas, pela Lei, como justificativas, duas ordens principais de razões:

"... o maior desenvolvimento sócio-econômico (que) vai incorporando à força de trabalho e de consumo amplos segmentos da população, antes marginalizados, para os quais a Educação já surge como necessidade imediata", e "a evolução dos conhecimentos, determinando novas técnicas de produção e formas de vida, num mundo governado pela ciência, que tornam insuficiente a tradicional educação primária como preparo do homem comum".⁽³⁸⁾

O objetivo para o ensino de 1º grau passa a ser a formação da criança e do pré-adolescente, com conteúdos e métodos adequados ao "aproveitamento total de seu processo evolutivo", sendo que na fase final desse grau, "a par da educação geral, dar-se-á atenção especial à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho"⁽³⁹⁾. E o núcleo-comum de matérias no 1º

(37) Idem, ibidem.

(38) Idem, p. 23.

(39) Idem, p. 26.

grau é dividido em três áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Do ponto de vista da organização curricular, essa reforma, propondo a formação especial (profissionalizante) aliada à formação geral trouxe conseqüências desastrosas. Na prática, a formação geral se diluiu em facilitações e generalidades, e a formação especial ficou, via de regra, restrita às áreas (como Contabilidade, Secretariado, Magistério e outras) que não necessitam de laboratórios ou equipamentos sofisticados.

Quanto à instrução primária, esta muito pouco avançou (haja vista os índices de repetência e evasão nas 1ªs séries do 1º grau). De qualquer modo, pelo aumento significativo da população, cresce também o número de alfabetizados o que não significa obrigatoriamente que tenha aumentado, na mesma proporção, o número de leitores da literatura⁽⁴⁰⁾. Tanto porque o número de "leitores reais" é muito menor do que o já reduzido número de alfabetizados, como também pelo fato de com a educação escolar passarem a concorrer os meios de comunicação de massa e de tal modo que, quando as pessoas do povo (o "homem comum") chegam finalmente à instrução elementar, buscarão — como de certo modo já o fazem, através da história em quadrinhos, dos desenhos animados, das novelas de rádio, revista e TV —

"satisfazer fora de (certo tipo de) livro suas necessidades de ficção e poesia, 'passando' diretamente da fase folclórica para essa espécie de folclore urbano que é a cultura massificada"(41).

(40) Cf. capítulo 4 desta dissertação.

(41) CANDIDO, Antonio - obra citada, p. 347.

Ao utilizar os recursos dos "midia", como forma de atualização e facilitação do ensino, a escola promove uma catequese às avessas daquela realizada pelos missionários coloniais que buscavam, através de "formas literárias consagradas equivalentes às que se destinavam ao homem culto de então", tornar acessíveis os princípios da religião e da civilização metropolitana⁽⁴²⁾. A velha retórica é assimilada como fragmento e progressivamente por outros setores do saber⁽⁴³⁾ e se delineia o surgimento não mais de um conteúdo retórico — como ocorria nas classes de Humanidades previstas no "Ratio" — mas de uma atitude contaminada pelo retórico e que se torna o "currículo oculto" da escola e particularmente do ensino de língua e literatura, ou seja, enquanto atitude necessária à operacionalização dos objetivos políticos implícitos num sistema educacional coerente com um modelo desenvolvimentista de país capitalista de 3º Mundo, acostumado ao transplante cultural e à modernização que se paga com a dependência.

Assim, a preocupação maior deixa de ser com a tematização da Retórica, e se desloca para uma prática retórica (e perversa) que busca, através da intermediação da instituição escolar e da indústria cultural, satisfazer à necessidade de fantasia reduzindo ao mínimo o elemento estético (e confundindo-o com desígnios éticos e políticos), sob o respaldo de uma adequação imobilista ao gosto "pobre" e fácil da "massa" popular que a escola se viu "obrigada" a educar.

(42) Idem, ibidem.

(43) FONTES Jr., Joaquim Brasil - obra citada, p. 19.

4 - A LEITURA ESCOLARIZADA

"Discursos, sistemas de signos e práticas significativas de todos os tipos, do cinema e televisão à ficção e às linguagens das ciências naturais, produzem efeitos, condicionam formas de consciência e inconsciência, que estão estreitamente relacionadas com a manutenção ou transformação de nossos sistemas de poder existentes."

Terry Eagleton

4.1. CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO

A fim de cumprir os objetivos da escola de 1º grau previstos na Lei nº 5692, surgem, em 1975, os Guias Curriculares do Estado de São Paulo, norteados por uma orientação comportamentalista (em termos de aprendizagem) e apresentando também a preocupação pela chamada operacionalização dos objetivos e a valorização das atividades como parte de uma visão empiricista de ensino⁽⁴⁴⁾, sem deixar de lado a formação humanística.

No caso de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, baseando-se nas teorias lingüísticas centradas no estruturalismo, então em vigor nos meios acadêmicos, os Guias trazem pressupostos que, se não assimilados diretamente pelos professores, acabam se refletindo negativamente na prática docente pela especial mediação do livro didático.

Nos Guias, a língua é pressuposta como algo pronto, uno e acabado, um sistema de formas sujeito a normas e sem história:

"Língua e Pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite. Processos e procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento e sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a par-

(44) BARRETO, Elba e ARELARO, Lizete - "As uvas não estão mais verdes: um novo currículo!" - SE/CENP, 1986.

tir. do momento que a criança adquire a linguagem, os dois se interfluenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste, fundamentalmente, em favorecer a aquisição de comportamentos de língua e de pensamento e não apenas em informar "(45).

Ao proporem a "aquisição de comportamentos de língua e pensamento", os Guias excluem a participação do sujeito falante/escrivente - ouvinte/leitor e a concretude da comunicação verbal, homogeneizam as diferenças lingüísticas, estéticas e sociais, através da imposição de conceitos abstratos e "misteriosos": a língua, a cultura, a leitura, a literatura.

Assim sendo, excluem uma concepção interacionista de linguagem, que acredito ser o ponto de partida possível para uma prática docente transformadora.

De acordo com esta concepção, a enunciação, enquanto produto do ato de fala, é de natureza social e se dá sempre na relação entre indivíduos socialmente organizados. "A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de interação viva das forças sociais" (46). Ela é o "signo ideológico por excelência" mas é também um "signo neutro", no sentido de que "pode preencher qualquer espécie de função ideológica, estética, científica, moral, religiosa". E devido a essa "ubiquidade social" ela se torna o "indicador mais sensível de todas as transformações sociais" (47).

(45) Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau - CERHUPE/SE-SP, s/d, p. 11
(grifos meus).

(46) BAKTHIN, Mikhail - obra citada - p. 66

(47) Idem, p. 41

E o estudo do material verbal e da literatura em particular — e suas funções de uso na escola — recolocam o problema da relação entre infra-estrutura e superestrutura, buscando investigar não "como a realidade determina o signo", mas "como o signo reflete e refrata a realidade em transformação" (48).

É por isso sintomático que a escola opte por aquela concepção de linguagem e paralelamente enfatize, a nível de programa, a necessidade da criação de hábitos de leitura.

Na verdade, essa preocupação parece inserir-se em um "projeto desenvolvimentista de cultura", ou seja, "um projeto de consumo de bens culturais determinados para todos" (49). Manipulado cuidadosamente pela tecnoburocracia, tal projeto "visa à assimilação de comportamentos necessários ao sistema produtivo" objetivando a "introdução planejada" de comportamentos culturais, numa versão moderna do antigo processo de persuasão retórica. Por aí, o que interessa é buscar formas e técnicas novas para motivar a leitura sem que se discuta quem, como, o que, para que e por que se lê; sem considerar que a luta pelo acesso à cultura faz parte da luta de classes, que cultura é um conceito histórico e mutável e que leitura envolve uma complexidade de modos, métodos e objetos.

Juntando-se a tudo isso o ingrediente da motivação para o prazer de ler, configura-se, como aponta Perrotti (50), uma

(48) Idem, ibidem.

(49) PERROTTI, Edmir - "A Leitura como Fetiche" in: Revista Leitura: Teoria e Prática, nº 8, Porto Alegre, Mercado Aberto, dez/86, p.10.

(50) Idem, ibidem.

"violência subjetiva", pois,

"através de uma persuasão planejada procura (-se) atingir zonas de reserva do indivíduo que, sob outras condições, seriam atingíveis somente pelo jogo social vivo".

Assim, a leitura é transformada em fetiche e o indivíduo em consumidor, cabendo aos planejadores

"administrar a organização da subjetividade alheia, mediante técnicas de racionalização, capazes de conferir eficiência ao desejo".

Em outras palavras, permanece viva a tradição retórica agora deslocada para um objeto menos direto — a leitura — que, sob o influxo de tendências modernizadoras e "científicas", manifesta-se como aquela "espécie de inconsciente do ensino de língua e literatura que praticamos ainda hoje"⁽⁵¹⁾.

Senão vejamos. Nos Guias, os objetivos propostos para a leitura são introduzidos por verbos, tais como: reproduzir, classificar, determinar, identificar, detectar, delimitar, adquirir, organizar, distinguir. Quanto à literatura, as obras serão utilizadas, de 5ª a 8ª série, para realizar as operações acima e para: identificar alguns gêneros literários, recriar um texto e produzir textos a partir de sua própria linguagem.

Como se vê, solicita-se do aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora frente a um texto dado como "exemplar", ao mesmo tempo em que se trabalha com os aspectos estáticos da

(51) FONTES Jr., Joaquim Brasil - obra citada, p. 17.

literatura, passíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares, num moto contínuo e auto-reprodutor.

A escola se torna, assim, o intermediário privilegiado na sistematização da trivialidade, na medida em que, como instância ao mesmo tempo legislativa e executiva, exerce uma censura velada estabelecendo para que, por que, como, o que, quando, onde e quem lê.

Mas a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só na decodificação de sinais, mas também na compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem também as histórias de leitura do texto e do leitor⁽⁵²⁾, bem como os modos de percepção aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo.

De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo

(52) ORLANDI, Eni P. e GUIMARÃES, Eduardo - Texto, Leitura e Redação - SP, Secretaria de Educação/CENP, 1985. (Projeto Ipê - Língua Portuguesa III).

de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrases (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos. Por isso,

"escrever, como ler, é sempre lançar questões à linguagem, às normas "estéticas" estabelecidas. (...) Porque lançar questões à linguagem, à retórica, ao soneto, ou à novela (escrevendo-os ou lendo-os) é lançá-las, através de múltiplas mediações(...), à sociedade em que vivemos, falamos, escrevemos"(53).

Nesse sentido, assim como não se faz leitura como se fosse sobre um objeto sem vida, também o texto, que não é neutro, não existe sem a leitura e o conjunto desse fenômeno se caracteriza como lugar de contradições e de possibilidade de ação, de transformação. Assim, pode-se falar de uma relativa pluralidade de significados previstos para (e não por) um texto, mas que não são nem únicos, nem infinitos.

É sempre bom lembrar que a prática de leitura de textos, assim compreendida, deve fazer parte de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Um texto de História ou de Ciências não é verdade imutável à qual não se aplique o conceito de leitura acima explicitado. Usando da linguagem escrita, esses textos também estão sujeitos às mesmas normas de funcionamento social do signo lingüístico.

(53) VERNIER, France - ¿Es Posible una Ciencia de lo Literario? (trad. María O. Martínez y Juan A. B. Cazabán), Madrid, Akal Editor, 1975, p. 81.

Os diversos tipos de texto podem ser usados para vários fins e em várias disciplinas, mas, de acordo com a compartimentalização hoje existente na escola, no caso específico de Língua Portuguesa, não é só o conteúdo do texto que faz parte do processo de ensino/aprendizagem; é sua condição de texto, visto na totalidade, e que abrange os modos de produção e percepção, os códigos e normas lingüísticas e estéticas, os conteúdos, enfim, as relações extra, intra, inter e contextuais.

Toda essa dinamicidade do processo de leitura, no entanto, acaba, muitas vezes, ficando de fora da escola, onde a leitura assume finalidades imediatistas e utilitárias, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para conscientizar e politizar... Quer como pretexto para o desenvolvimento de objetivos e conteúdos arrolados nos programas das diversas disciplinas, quer enquanto instrumento de denúncia e conscientização, esses procedimentos não levam em conta a totalidade do texto, nem as suas possibilidades de utilização enquanto obras de linguagem.

Importa, pois, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, colocar em causa a função de "literário", e distinguir, na análise, o que diz respeito ao efeito estético e o que diz respeito a outras funções que o texto assume enquanto obra de linguagem, documento, etc. Importa desmistificar a ambigüidade da noção de "valor literário", que mistura em si toda a sorte de utilização dos textos ("dados" como) literários.

4.2. A AQUISIÇÃO DOS CÓDIGOS DE LEITURA E ESCRITA

4.2.1. A Alfabetização

Para ler e escrever é preciso, antes de mais nada, ser alfabetizado, tarefa que, em nossa sociedade, cabe historicamente, à escola. Esta, no entanto, parece não estar tendo êxito em sua tarefa primeira, e os dados abaixo revelam sua incompetência (competente?) para "elevar o nível de escolaridade mínima do homem comum". Hoje, no Brasil, temos:

- "cerca de 30% de crianças e jovens dos 7 aos 14 anos fora da escola"⁽⁵⁴⁾;
- "30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica"⁽⁵⁴⁾;
- "mais de 50% de alunos repetentes excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau"⁽⁵⁴⁾;
- "22% de professores leigos"⁽⁵⁴⁾;
- "8,8 anos de estudos considerados como média da população brasileira que frequenta escola, mas que, na verdade, representam 5 séries de estudo, pois o restante é desperdiçado com repetência"⁽⁵⁵⁾.

Aliados aos fatores sociais e econômicos (como o fato de 70% dos brasileiros se encontrarem em estado de extrema pobreza material⁽⁵⁴⁾) e, decorrentes deles, existem também causas

(54) Extraído do Documento: "Manifesto aos Educadores" - IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) - Goiânia - setembro de 1986.

(55) Conclusão do IPEA a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, feita em 1982 pelo IBGE/PNDA - publicada na revista VEJA de 05/06/85.

internas que impedem a permanência e continuidade dos estudos àqueles que conseguiram ficar fora dessas estatísticas, mas certamente não freqüentam escolas particulares.

Estudos recentes, como os de Emília Ferreira, Ester Grossi e Paulo Freire, têm mostrado que, ao entrar na escola, a criança traz consigo um conhecimento empírico em termos da leitura e escrita do mundo e da literatura. Via de regra, porém, principalmente as crianças de extratos sociais mais baixos, que freqüentam a escola pública, enfrentam dupla dificuldade: o aprendizado da técnica de escrita e leitura, em decorrência do pequeno contato anterior com o material impresso em geral, pelas condições da família e de seu grupo social, e o aprendizado de um registro lingüístico, a "norma culta urbana" que, embora seja uma abstração, é imposta como parâmetro para julgar errado ou inconveniente o modo de falar dessa criança.

Por não levar em conta a linguagem como forma de interação social e ignorando o contexto da enunciação, a alfabetização fica restrita ao aprendizado (indispensável) de uma técnica, consistindo apenas na codificação e decodificação dos sinais gráficos descontextualizados. Sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, a insistência quantitativa num tipo de leitura mecânica e memorizadora acaba passando uma visão mágica da palavra escrita ⁽⁵⁶⁾.

(56) FREIRE, Paulo - A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam, SP, Autores Associados: Cortez, 1986, p. 19.

Enfatiza-se, assim, tautologicamente, a conformidade com a norma (sem se discutirem as condições de produção, emergência e utilização dessa norma) como critério para distinguir o certo do errado, o verdadeiro do falso, invocando, para isso, uma pseudo-cientificidade que escamoteia os juízos de valor e transforma a norma em código, ou seja, em

"mecanismo aprendido, convertido em automático e sentido como evidente, que permite escrever e ler em uma época dada, em uma sociedade dada"(57).

Inicia-se, então, o processo de sistematização e condicionamento para a escrita e a leitura, pressupostos na visão comportamentalista da legislação.

Mas, se, como diz Maurizio Gnerre⁽⁵⁸⁾ ao analisar as relações entre linguagem, poder e discriminação, as variedades lingüísticas valem o que valem seus falantes em determinado grupo social e determinada época, então interessa, para uma prática docente transformadora, trabalhar as diferenças sócio-lingüísticas e suas contradições, em vez de determinar sanções como a repetência e a evasão àqueles que não se "adaptam" às normas e códigos.

4.2.2. Primeiro Contato com a Leitura na Escola: o Livro Didático

Se consegue passar pelo rito iniciatório da alfabetização, ou seja, se se submete aos condicionamentos preparatórios

(57) VERNIER, France - L'Écriture et Les Textes: - Essai sur le phénomène littéraire, Paris, Editions Sociales, 1974, p.201 e seguintes.

(58) GNERRE, Maurizio - Linguagem, Poder e Discriminação, SP, Martins Fontes, 1985.

para a leitura e escrita, demonstrando habilidades motoras e físicas e vencendo a cartilha, a criança recebe como prêmio o direito de começar a ler. Começa então a tomar contato com o que a escola chama de texto e leitura (o que fez essa criança até então?), normalmente, através do livro didático de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. (59)

Nos aspectos gerais, os problemas dos livros didáticos de Língua Portuguesa são semelhantes aos dos das outras áreas.

São descartáveis⁽⁶⁰⁾, o que impede sua reutilização; não há explicitação dos pressupostos teórico-pedagógicos subjacentes à proposta do autor; apresentam ao professor respostas prontas (muitas vezes erradas), bem como modelos de planejamento e avaliações, cristalizando um estereótipo de aula e tornando professores e alunos em tarefeiros do autor e o livro em fetiche.

Via de regra, o livro de Língua Portuguesa divide-se em unidades com a seguinte subdivisão: leitura, gramática e redação. Internamente, a unidade se organiza de tal modo que o texto inicial é escolhido em função do "ponto de gramática" ou da "técnica de redação" a serem estudados, usando o texto como pretexto.

Para não cansar o aluno e facilitar a organização das aulas

(59) O livro paradidático é também utilizado nesse nível, principalmente na 3ª e 4ª série, mas, devido ao objetivo deste trabalho, a questão será abordada mais adiante, no contexto das séries finais do 1º grau.

(60) Há, hoje, os chamados livros "não-consumíveis", que não perdem, no entanto, a condição de "descartáveis", uma vez que conservam as características básicas do efeito momentâneo das informações.

pelo professor, os textos não podem ser longos. Por esse critério, é difícil encontrar um texto integral nesses livros e o autor lança mão de fragmentos e adaptações (muitas vezes sem citar o original). O fragmento e a adaptação já são uma leitura do autor que fez o "corte" ou a "tradução" do texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários.

Há também textos escritos pelos próprios autores do livro didático, onde se evidencia mais claramente o caráter de pretexto, e o resultado é quase sempre medíocre. Os mais modernos apresentam inclusive textos escritos por alunos, que, por constarem do livro didático, são oficializados como "bons", mas apenas reproduzem aquilo que a escola veicula como texto e como normas de leitura e escrita. (61)

Como se não bastasse, aparecem em seguida os exercícios de interpretação que acompanham o texto. Pedem ora respostas desnecessárias, que reproduzem literalmente partes do texto, ora respostas que, apesar de "abertas", pressupõem uma interpretação fechada, como mostram as respostas "certas" do livro do mestre.

Com isso acaba a "leitura", porque logo em seguida vêm os exercícios gramaticais que usam palavras e frases do texto para "ensinar a língua". Fechando o círculo, os exercícios de redação transformam em modelar o texto inicial.

(61) Conferir o texto "Meu Pai", contido no livro didático: Mundo Mágico da Comunicação e Expressão, Lídia Morais, Ed. Ática, vol.2.

Com os exercícios de preenchimento de espaços em branco, de testes de múltipla escolha, de reprodução do texto, e com as ilustrações de pouca qualidade — muitas vezes redundantes em relação ao texto — com tudo isso, o livro didático pode manter o aluno ocupado e dar-lhe a sensação de estar trabalhando muito; pode também aliviar a sobrecarga de trabalho do professor e "solucionar" suas dúvidas. Pode, enfim, contribuir para a aquisição dos comportamentos de língua e pensamento através da imitação, mas, certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever. E é com base nesse material, nesse estereótipo de aula, que se aprovam ou reprovam os alunos, que se busca estimular o gosto pela leitura, e que se criam imagens imbecilizadas de leitor, texto e leitura, para servir de base à produção crescente de livros como forma de enfrentar a crise da leitura.

Segundo dados da UNESCO, o Brasil — 8ª economia do mundo — é um dos países onde menos se lê⁽⁶²⁾.

Apesar do baixo índice de leitura "per capita", a produção edi-

(62) Para ter uma idéia, podemos comparar a tiragem anual de livros em relação ao número de habitantes, entre Brasil e Cuba (LEIA, agosto/86):

PAÍS	TIRAGEM ANUAL DE LIVROS	Nº DE HABITANTES	ÍNDICE MÉDIO ANUAL
Brasil	160 milhões	130 milhões	1,2 livros/hab.
Cuba	50 milhões	10 milhões	5 livros/hab.

torial tem crescido muito em nosso país. De junho de 1985 a junho de 1986 houve um acréscimo de 30% no consumo de livros em todo o país⁽⁶³⁾, e, em 4 anos, dobrou a venda de obras para crianças⁽⁶⁴⁾, sendo que, para 1986, Alfredo Weisflog — presidente da Câmara Brasileira do Livro — previa uma venda de aproximadamente 30 milhões de exemplares de livros infanto-juvenis⁽⁶⁵⁾.

O crescimento do mercado editorial traz, no entanto, um dado significativo: dos 1.000 títulos publicados em 1985, 60% estão na categoria dos didáticos⁽⁶⁶⁾.

A expansão dessa faixa do mercado consumidor acompanhou paripasso a implantação da Lei nº 5692, o que levanta entre outros, o problema da formação do professor enquanto técnico de ensino.

O próprio texto da Lei, explicitando a preocupação com a busca de "soluções mais racionais, em que a melhoria da qualidade de ensino corresponda um efetivo crescimento das oportunidades", trata das implicações da fixação do núcleo comum no que diz respeito à formação do professor e ao livro didático⁽⁶⁷⁾.

Invocando a necessidade de eficiência, redução de custos e, ironicamente, a valorização do professor como causa e efeito

(63) LEIA - agosto/86.

(64) VEJA - 03/09/86.

(65) LEIA - agosto/86.

(66) Idem.

(67) Reforma do Ensino (1º e 2º Graus) - MEC/CFE, 1971, p.36.

da nova política, o Parecer critica a inspiração intelectualista dos currículos anteriores e enaltece a nova divisão curricular. Esta, propondo a formação geral e, portanto, a integração das várias disciplinas desde a 1ª série, acabaria com a super oferta de mestres geradora do decréscimo salarial da categoria. A "formação geral e polivalente" atingiu a formação do pessoal docente e disseminaram-se os cursos-de-fim-de-semana, até chegarmos ao espetáculo circense das licenciaturas curtas.

No que diz respeito ao livro didático, e seguindo a mesma linha de busca de eficiência, o Parecer mostra as vantagens para a "economia das famílias, comunidades e escolas", advindas desse "enxugamento" do currículo:

"Basta dizer que, hoje, ao atingir o fim do ginásio, um só aluno terá um acervo acumulado não inferior a 50 livros; e este número baixará facilmente para 15 ou 20, no máximo, quando se estruturar e desenvolva a escolarização de 1º grau segundo a orientação aqui preconizada, como aplicação direta da lei 5.692"(68).

Assim mesmo, o mercado de livros didáticos se expandiu. Para o grande número de alunos que foi paulatinamente chegando à escola, seduzidos pela "democratização do ensino", e para esses professores que aprenderam um pouco de tudo numa grande área de abrangência de estudos, o livro didático aparece como a tábua de salvação e se instala definitivamente no cotidiano escolar.

As editoras se incubiram de confeccionar e adequar rapida-

(68) Idem, p. 37.

mente o material necessário para a implantação da lei. Surge a figura de um novo profissional, o autor de livro de didático (que em alguns casos chega a ser tão polivalente quanto o professor), e se consolida o modelo de livro didático, o qual, para não deixar dúvidas quanto à sua intenção de contribuir para a reforma de ensino, traz o aval das autoridades, como a observação: "De acordo com os Guias Curriculares do Estado de São Paulo".

Não estou, com essas reflexões, questionando a importância da veiculação e utilização da obra impressa na escola. Mas, trata-se aqui do livro didático tal como se apresenta hoje, ou seja, modelo de obra impressa e, portanto, de leitura e escrita. O que temos é uma precariedade tal desses manuais que os distanciam completamente da preconizada "qualidade de ensino".

Em vista dessa situação, muitas das discussões sobre o assunto acabam caindo num círculo vicioso, e o livro didático é apontado como um "mal necessário".

Dizem as editoras que os professores são mal formados e que os títulos disponíveis, apesar de não serem tão bons, são aqueles com os quais o professor consegue e prefere trabalhar. Assim, as necessidades do mercado é que determinam a oferta.

A propaganda em torno do Programa Nacional do Livro Didático enfatiza a democratização da escolha por parte dos professores. Mas quem oferece uma seleção prévia dos títulos são os catálogos das editoras ou a listagem enviada às escolas.

Num país com tamanhas dimensões, as editoras que conseguem maior penetração entre os professores têm seus livros como "best-sellers" escolares. Não porque sejam os melhores, mas porque são, muitas vezes, os únicos que o professor conhece, uma vez que os recebeu gratuitamente em sua casa ou na escola e não teve dinheiro nem tempo para pesquisas de mercado. (Há mesmo democratização de escolha?).

Os professores, por sua vez, dizem que os livros existentes, apesar da má qualidade, são, muitas vezes, a única saída que encontram para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas, devido à excessiva e desgastante jornada de trabalho, com as poucas condições de atualização e reciclagem.

Talvez possamos dizer que a Lei 5.692 não conseguiu atingir diretamente o ensino. Mas o livro didático acabou sendo, na prática, o intermediário do Estado na concretização da reforma de ensino, construindo uma política educacional e uma prática pedagógica sob o respaldo legal e atendendo, diretamente, aos interesses do poder privado e, indiretamente, à consecução de determinado modelo de educação e de sociedade.

4.2.3. Preparação para a Literatura: o Livro Paradidático

Foi também a "crise da leitura" e os problemas do livro didático que estimularam o surgimento dos chamados "paradidáticos" ou livros de "leitura extraclasse".

Sensível a essa situação e procurando se adequar ao espírito da Lei nº 5.692, as editoras passaram a desempenhar, com extrema competência, seu papel de "propagadoras de cultura". Do Oiapoque ao Chui encontramos na área dos paradidáticos certos campeões de vendagem, os quais permitem refletir sobre as normas e códigos lingüísticos, estéticos e morais e o perfil de gosto imposto aos leitores em idade escolar.

O apelo da propaganda e o poder de penetração das editoras, que propicia produção em série e baixos custos, são os principais fatores que determinam os critérios de seleção dessas leituras por parte do professor. Fatores esses que englobam os outros critérios dos quais o professor eventualmente se utiliza: divisão por faixa etária, conteúdo moralizante, etc.

Os professores recebem catálogos das editoras com sugestões para a indicação por séries e, via de regra, os títulos são acompanhados de "suplemento de trabalho" (fichas de leitura) que, como acontece no livro didático, já trazem, no exemplar gratuito do mestre, as respostas prontas.

Além do que, essas leituras têm um caráter tangencial ao ensino propriamente dito, uma vez que, via de regra, são "extraclasse" e "paradidáticos", nessa fase de formação do leitor.

4.2.3.1. A opinião de quem ensina a utilizar

Ainda que consciente das limitações e arapucas apontadas acima, o professor vê-se, em seu cotidiano, envolvido em dúvidas que remotam à questão nevrálgica da teoria literária: o que é literatura, em que consiste a literaridade e qual sua função em nosso contexto histórico e social, como buscar o equilíbrio entre o útil e o agradável?

Se não teorizada academicamente, essa inquietação acaba sempre se manifestando, principalmente entre aqueles que lecionam nas classes de 5ª a 8ª séries do 1º grau. Em nosso sistema escolar, a literatura faz parte, oficialmente, do currículo de 2º grau (acaba sendo muitas vezes história da literatura...), e as 4 séries finais do 1º grau são marcadas por um caráter propedêutico, de preparação para o trabalho com a literatura. Nessa indefinição quanto ao aqui e agora da aprendizagem, surgem as dúvidas dos professores de Língua Portuguesa. Não se questiona a necessidade de estímulo à leitura em todas as disciplinas do currículo, mas a grande responsabilidade nesse sentido é sempre repassada para Língua Portuguesa. E é, por extensão, no âmbito dessa disciplina que se encaixa o texto literário, ou melhor dizendo, a utilização literária de determinados textos.

Em contato com essa situação, pude perceber duas posições mais marcantes entre os professores, no que diz respeito à leitura da literatura e critérios de seleção e utilização de textos. Os mais resistentes insistem que se devem ler os "bons" textos e cabe ao professor indicá-los; outros, por sua vez, propõem a liberdade de escolha do aluno, apostando

no critério quantitativo.

No primeiro caso, há duas vertentes. Para uma delas, o critério de seleção esbarra na antiga discussão sobre a literaridade, e o "bom" texto se identifica com o "clássico", que a crítica do passado institucionalizou e a tradição consagrou. (Quais seriam esses "clássicos"? Podemos citar meia dúzia deles e, quase, sempre, serão aqueles que nos mandaram ler nas aulas de Língua Portuguesa...).

Para a outra vertente, o critério é "ideológico", e a preferência recai nos livros infanto-juvenis escritos principalmente a partir da década de 70 e comprometidos com o questionamento e a crítica social. A fusão entre atualidade e desmascaramento das ideologias garante, segundo esses professores, o sucesso dos temas abordados: preconceito contra o negro, a mulher e a criança, relações de poder na sociedade capitalista, etc...

A posição dos que enfatizam a leitura quantitativa e liberdade de juízos de valor sobre o texto traz à lembrança a "síndrome do prazer". O aluno não deve ser obrigado a ler nada. Deve-se, antes, deixar que leia o que quiser e quando quiser, para que ele adquira o hábito e o gosto pela leitura.

Sob qualquer desses pontos de vista, a preocupação parece ser sempre a da formação de um futuro leitor e cidadão, formação essa que encontra obstáculos os mais variados. Dada a reconhecida dificuldade que os alunos encontram na leitura dos "clássicos", tem-se tornado cada vez mais freqüente o uso de adaptações e fragmentos desses textos, como forma de

facilitar o acesso à leitura. Para o leitor imaturo, textos menores quantitativa e qualitativamente.

No caso dos livros que registram o "boom" da literatura especialmente escrita para crianças e jovens nas últimas décadas, percebe-se, através do "aggiornamento", a tentativa dicotomizada de supervalorizar o presente histórico em detrimento do passado literário, sobre o qual recai o peso da alienação social e política, bem como de se enfatizar o conteúdo como marca de transformação.

A censura subjacente à postura dos que defendem o "ler o que quiser e quando quiser", diz respeito à "ditadura" do prazer, aí entendido, muitas vezes, apenas como a situação do repouso e ócio, numa atitude de rebeldia aos grilhões da sociedade capitalista. Assumido como clichê, no entanto, esse conceito mistifica-se e acaba por estabelecer uma oposição dicotômica em relação ao trabalho, tomado aqui em sentido diferente de tarefa. (Numa sociedade movida pelo capital, é importante propagar a idéia de que consumir gera prazer... Basta lutar, com o suor do rosto, para conseguir as condições materiais para isso!) Mas, a situação de aprendizagem também pode ser prazerosa. Realizar um trabalho de criação em que a pessoa inteira mergulhe e do qual saia diferente e acrescida é também muito bom. É o prazer que nasce do combate, na luta pela busca de significados.

Se propomos ao aluno que ele deva ler apenas o de que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e es-

crita.

Por outro lado, a imposição de leituras tem mostrado que a noção de valor contida na seleção de textos pode gerar equívocos no contexto da nossa realidade educacional, reforçando o des-gosto do aluno pela leitura e pela literatura e sua condição de evidência e mistério, gerada pela repetição e automatização de modelos.

Se numa das posições tínhamos os "clássicos" ou os "engajados" como modelos, na outra tornam-se modelares, porque únicas e institucionalizadas, as leituras de que os alunos já gostam.

Apesar de nessas posições não se negar a importância da leitura e da literatura na formação de crianças e jovens, não se leva em conta a necessidade de interferência crítica na formação do gosto, a fim formar um aluno/leitor não só para um vir-a-ser, mas para um aqui e agora, principalmente transformador. Pois, enquanto se oferecem textos e "estratégias" de leitura para despertar o gosto de ler, o aluno já está lendo e apreendendo do que lê talvez aquilo em que não tenhamos oportunidade de interferir mais tarde.

4.2.3.2. A opinião de quem lê

Para ser leitor é preciso, além de ser alfabetizado, ter tempo para ler, dinheiro para comprar livros ou bibliotecas de fácil acesso e com acervo que interesse, e gostar de ler.

Considerando que inexistem uma quantidade mínima necessária de bibliotecas, e que a indústria cultural, através dos meios de comunicação de massa, principalmente a TV, exerce grande influência na ocupação do tempo livre de nossas crianças e jovens, o espaço para a leitura se restringe à escola.

Perguntando a respeito do interesse pela leitura, obtive junto a meus alunos de 5ª a 8ª série os seguintes dados:

76% disseram gostar de ler; 16% gostam mais ou menos e 7% não gostam, sendo que as preferências são por fotonovela, história em quadrinhos e "livros de estórias". Efetivamente grande parte (53%) só leu os livros indicados pela professora de Língua Portuguesa, desde a 5ª série, o que dá uma média de 6 livros. Quanto ao tipo de estórias prediletas, 60% optaram pelas de aventuras, 30% pelas de amor, seguindo-se em terceiro lugar as policiais e de suspense, e sendo as outras opiniões relacionadas às precedentes (69).

As expectativas e preferências dos alunos refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação enquanto leitor. Seu gosto traz marcas do aprendizado de leitura a partir da exposição, desde a mais tenra idade, aos produtos da indústria cultural. Num movimento de mão dupla, suas expectativas, já trabalhadas pelos meios de comunicação de massa, são sondadas por e realimentadas na escola sob a máscara de uma suposta adequação ao seu gosto. E sob a aparência de democratização da cultura se justificam as investidas das ideologias: "os livros não são os melhores, mas as crianças gostam...", tornando necessária sua oficialização pela escola.

(69) Conferir a esse respeito os dados e conclusões apresentados por Lílian Lopes Martins da Silva em A Escolarização da Leitura: a didática da destruição da leitura, P. Alegre, Mercado Aberto, 1986.

Assim, procura-se o "interessante", dosado de acordo com tecnoburocracia e a tecnologia de "marketing", para "atingir as zonas de reserva do indivíduo". Encomenda-se a obra e o sucesso comercial está garantido. De vítima, o aluno passa a ser seu próprio carrasco.

Por serem degustáveis pelos alunos, as fórmulas são repetidas até a exaustão: a fluidez e rapidez cênica, a superficialidade no tratamento dos temas e assuntos, o super-herói, a vitória do Bem sobre o Mal, entre outros.

O trabalho com esses textos, por sua vez, norteado por concepções equivocadas de leitura e literatura e conduzido num contexto pouco adequado e por profissionais desorientados, acaba, na maior parte das vezes se restringindo a fichas e roteiros, a fim de avaliar mais "objetivamente" a leitura. E, em vez de se lançarem questões, busca-se, através de caminhos pseudo-científicos, frutos de teorias literárias mal-digeridas, convencer o leitor de que literatura é resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação, trecho de que mais gostou e mensagem. (Para demonstrar esses "conhecimentos", nem é necessário que o aluno leia o livro: basta perguntar ao colega do lado).

Certas normas estéticas (literárias) e lingüísticas vão sendo assim sedimentadas e transformadas em modelos (órfãos e ahistóricos), muitas vezes inconscientes, para ler e escrever a vida e o mundo.

Talvez seja essa uma das razões que permita explicar a quase completa ausência na escola da "literatura da modernidade", enquanto ruptura e desestabilização, e da poesia⁽⁷⁰⁾, a qual aparece apenas em momentos informais e de recreação.

4.2.3.3: A opinião de quem produz, seleciona, edita e difunde

Como na estória do ovo e da galinha, no caso da produção de livros, não dá para saber onde se inicia o círculo vicioso da (en-)formação do gosto. Os autores e editores, dizem que, aliados da escola na conquista do jovem leitor, preocupam-se com o desinteresse do aluno pela leitura e, cada um a seu modo, levantam como causa dessa situação a inexistência de uma produção editorial adequada, e a cisão entre leitura escolar e leitura espontânea, o que, desconsiderando o interesse do aluno, cria um "hiato entre o que o jovem quer, de fato, ler e os textos que lhe são oferecidos"⁽⁷¹⁾.

Dadas essas premissas (propositadamente) equivocadas, e assimilando as discussões sobre o prazer de ler, várias coleções, das mais diferentes editoras, apresentam-se para preencher as lacunas de leitura. Oficializa-se assim o caráter de encomenda de obras infanto-juvenis. Esse fenômeno, nem sempre tão explícito, começa a se desmascarar inescrupulosamente e

(70) Conferir dados apresentados no capítulo 6 desta dissertação.

(71) Coleção "Preto no Branco" - Relatório de Consultoria - Março de 1987 (consultor: Lígia Cademartori) - Ed. Brasiliense, p. 5

na trilha oficializada dos caminhos apontados pelos programas governamentais e/ou pelas pesquisas acadêmicas.

Um caso recentíssimo e exemplar é o de determinada editora que, baseada na pregação teórica do programa "Salas de Leitura" da FAE e em uma pesquisa da professora Vera T. Aguiar sobre os interesses do leitor, estabelecendo relações entre a expectativa de leitura e a série/idade, sexo e nível sócio-econômico dos leitores, está lançando uma coleção de títulos nas áreas de interesse do jovem e

"da escola (conforme currículos) que propicie o encontro da leitura escolar e da leitura extra-classe, apresentada segundo as características gráficas do meio de comunicação que o destinatário prefere — a revista — mas com qualificações que a coloquem à meio caminho entre esse tipo de impresso e o livro, sendo mantido o seu baixo custo"(72).

E assim, por conta (e risco) de despertar o gosto pela leitura tudo se justifica (a intermediação acrítica de linguagens estereotipadas dos meios de comunicação de massa, principalmente), e interesses opostos juntam esforços para renovar o descartável, sem, de fato, inovar; baseiam-se no clichê imobilista "... mas os alunos gostam" para omitir o fato de que pode-se aprender a gostar; (en-)formam o gosto, justificando-se pela adequação a esse gosto e pelas possibilidades futuras de outras leituras; pressupõem um perfil de leitor (e de professor) a ser constantemente re-formado, mas sempre

(72) Idem, ibidem. (grifos meus)

con-formado.

Como parte da leitura, a opinião desse setor é também um dos fatores constitutivos do significado do texto. E, torná-la consciente, é um dos meios de se buscar, na prática da leitura, a desmistificação de consensos reacionários.

"Uma das complicações iniciais é saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhes oferecem. Saber-se, também, se os adultos têm sempre razão, se, às vezes, não estão servindo a preconceitos, mais que à moral; se não há uma rotina, até na Pedagogia; se a criança não é mais arguta, e sobretudo mais poética do que geralmente se imagina..."

Cecília Meireles

5.1. ORIGENS: CRIANÇA, FAMÍLIA E ESCOLA

Quando se fala em literatura na escola de 1º grau (ou seja, para "despertar o gosto pela leitura" e não para "passar no vestibular", como é vista no 2º grau), está-se fazendo referência a um gênero relativamente recente e que diz respeito não apenas a um lugar e um modo de circulação da literatura, mas também a uma faixa etária consumidora.

A especialização fragmentadora do modo de produção capitalista e o decorrente avanço científico que lhe serve de suporte e deslanche fazem da literatura na escola hoje uma questão adjetiva, ao mesmo tempo em que enfatizam (escamoteando-a sintática e retoricamente) a transitividade semântica do verbo ler. Em outras palavras: trata-se da leitura da literatura infanto-juvenil.

Desde que começou a se tornar um gênero a parte (no início ainda sem uma divisão rígida entre crianças e jovens), essa literatura teve especulada sua função pedagógica, uma vez que esteve sempre subordinada à autoridade do adulto, seja na família, seja na escola e tanto no que diz respeito à produção e difusão, como à escolha e utilização dessas leituras.

Sua gênese ocorre simultaneamente à institucionalização da educação e ao surgimento de um novo conceito de criança e infância que acompanha a ascensão da burguesia européia.

Segundo Ariés, existe uma relação entre os sentimentos de infância e família e o sentimento de classe⁽⁷³⁾. Analisando historicamente a questão, o autor mostra como a antiga comunidade dos jogos, onde não havia distinção de idade e classe entre os participantes, se rompe simultaneamente entre crianças e adultos e entre povo e burguesia emergente no século XVIII⁽⁷⁴⁾. No bojo dessa atomização do corpo social polímorfo e rígido surgem novas formas de lazer e novas necessidades para lhe dar sustentação ideológica.

A intolerância frente a uma vida promíscua faz com que a família burguesa busque salvaguardar sua identidade através da intimidade do lar. A família é transferida a responsabilidade de buscar formação não só moral como também espiritual para os futuros cidadãos. A educação torna-se, então, verdade e necessidade universais.

"Os pais, diz um texto de 1602, que se preocupam com a educação de suas crianças (liberos erudientos) merecem mais respeito do que aqueles que se contentam em pô-las no mundo. Eles lhes dão não apenas a vida, mas uma vida boa e santa. Por esse motivo, esses pais têm razão em enviar seus filhos, desde a mais tenra idade, ao mercado da sabedoria", 'ou seja, o colégio' "onde eles se tornarão os artífices de sua própria fortuna, os ornamentos da pátria, da família e dos amigos "(75)..

A preocupação com a educação escolar das crianças surge historicamente com reformadores moralistas, principalmente com eclesiásticos e juristas (confundindo-se, a partir dos séculos XVIII e XIX com reformadores religiosos), que lutavam

(73) ARIÉS, Philippe - História Social da Criança e da Família (trad. Dora Flaksuman) RJ., Zahar, 1981, 2ª ed.

(74) É interessante lembrar também que o conceito de criança se refere, então, ao menino burguês.

(75) Idem, ibidem

contra a anarquia da sociedade medieval. A história da escola é marcada por influências religiosas/moralizantes, e passa-se a reservar a essa instituição a incumbência de preparar a criança para o convívio com os adultos.

Afastada da promiscuidade da vida social, a criança é confinada, entre os muros da escola, a um regime disciplinar, cujo rigor se aprimora com o internato, nos séculos XVIII e XIX. Aí toma impulso a difusão de uma educação que não só delimita uma faixa etária (e dentro dela o sexo masculino), mas também uma classe.

E, na medida em que se passa de um sentimento de infância, surgido no meio familiar e caracterizado pela "paparicação", para um outro, advindo de eclesiásticos e homens da lei, começa a se pensar na particularidade da infância com interesse psicológico e preocupação moral. Em decorrência do que, começa a se esboçar uma ciência que se ocupa da criança, inicialmente atendo-se à observação das aquisições infantis e suas formas de desenvolvimento, sendo sucedida pela busca de teorização e elaboração de regras. Com Rousseau, n' O Emílio (1782), as investigações nesse campo ganharam novo impulso, no sentido da "necessidade de se estudar a criança, que tinha o direito de ser compreendida, mais do que educada" (76). Desenvolvem-se, assim, os estudos em Psicologia Infantil e Pedagogia, tendo esta, no entanto, cultivado uma preocupação utilitarista, sempre temerosa da irracionalidade

(76) SOSA, Jesualdo - A Literatura Infantil (trad. James Amado) SP, Ed. Cultrix/Edusp, 1978, p. 56.

infantil e ansiosa, por isso, em apressar o processo de amadurecimento.

Em decorrência dessa nova situação, e em função de um novo público "consumidor" alteram-se costumes, brinquedos, roupas e também a criação cultural.

5.2. CARACTERIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO GÊNERO

5.2.1. Útil X agradável

No caso dessa literatura, não se pode falar de uma produção inicialmente dirigida a crianças. Muitas obras foram apreciadas por esses leitores, mesmo que não tivessem sido escritas para esse fim. É o caso de D. Quixote de la Mancha (Cervantes, 1605/1615), Robinson Crüsoe (D. Defoe, 1719) ⁽⁷⁷⁾ e As Viagens de Gulliver (J. Swift, 1726), que embora tendo sido escritas para um público adulto, parecem ter cumprido um papel compensatório para as crianças a quem se ofereciam (como veremos adiante) livros para dormir e não para sonhar. E continuam sendo lidos até hoje ainda que através, muitas vezes, de adaptações e fragmentos. Também há, nessa fase, aqueles livros escritos a partir de compilações de narrativas buscadas à tradição oral, como as fábulas e contos de La Fontaine (editadas entre 1668 e 1694) e os Contos da Mãe Gansa de Charles Perrault (1697), obra que dá origem ao

(77) É este o primeiro livro que, segundo Rousseau, Emílio lerá, porque fornece o "tratado mais feliz da educação natural".

novo gênero. Apesar de iniciativas como essas, demorará ainda para se valorizar aquilo que diz respeito à criança, e, conseqüentemente, a literatura infantil, até por volta do século XIX, é considerada refúgio de escritores fracassados⁽⁷⁸⁾.

A tradição popular e folclórica na origem da literatura infantil empresta-lhe as marcas do "traço mitológico que serve à iniciação do gozo estético"⁽⁷⁹⁾, do prazer gratuito do jogo e da brincadeira. Porém, da mesma forma que se buscou garantir a divisão de classe e idade através do confinamento à família e à escola, também se tentou interferir na promiscuidade cultural e simbólica decorrente da confusão inicial entre repertório popular e repertório infantil. Passa-se, assim, a se oferecerem adaptações e/ou fragmentos de textos clássicos, como instrumento da propagação da virtude entre os homens.

As obras clássicas utilizadas na escola — ainda que através de textos expurgados como os "ad usum Delphini" — para aprender língua e ensinamentos morais começam, a partir do século XVIII, a ser substituídas por uma literatura produzida especialmente para crianças, sob o respaldo, entre outros, dos vieses "científicos" (e classistas) de uma Pedagogia e Psicologia que não conseguem compreender a infância em si mesma. A preocupação já registrada por Platão de se estabelecer uma "censura das obras de ficção, aceitando as que forem boas e rejeitando as más" (principalmente a mentira), devido à facilidade de se gravarem, no caráter em formação, as impressões que desejamos⁽⁸⁰⁾, se vê reeditada no contexto

(78) ELIZAGARAY, Alga M. - Niños, Autores y Libros, La Habana, Editorial Gente Nueva, 1981.

(79) SOSA, Jesualdo - obra citada, p. 96.

(80) PLATÃO - Diálogos III - A República, (trad. Leonel Vallandro), RJ, Ediouro, s/d, p.75.

romântico da concepção de bondade natural do homem que a sociedade corrompe.

A tentativa de acomodar a literatura na "bitola ideológica dos catecismos"⁽⁸¹⁾, característica das atividades de moralistas e educadores geradas em tal contexto, marca as origens da literatura infantil pela preocupação com o princípio horaciano de conciliar o útil e o agradável, com predomínio do primeiro termo. Com o desenvolvimento dos estudos em Pedagogia e Psicanálise, dando novo impulso à Psicologia da criança, do adolescente e a da aprendizagem, passa-se para um gradativo movimento no sentido da ênfase no "agradável", pelo lado lúdico e gratuito da literatura, acompanhado de novos (e burgueses) conceitos de prazer. Utilizam-se assim novas e sofisticadas estratégias (como, por exemplo, a crescente subdivisão dos conceitos de criança e adolescente e a conseqüente especialização do gênero em sua adequação às diferentes faixas etárias da fase não adulta) para, interferindo nas zonas mais íntimas do indivíduo, criar a necessidade de prazer que, por ser momentâneo e perecível, tem de ser renovado constantemente, o que torna o indivíduo ávido por consumir, sempre e mais facilmente, a fantasia no contexto de uma realidade social marcada pela tensão da necessidade de competir para sobreviver. Teoricamente equilibrado, o discurso literário se desloca para a manifestação retórica da linguagem, procurando comover, numa especulação empobrecedora da tendência infantil à fabulação e à percepção senso-

(81) CANDIDO, Antonio - "A Literatura e a Formação do Homem" in: Revista: Ciência e Cultura, 24(9), setembro 1972, p. 801.

rial do mundo, para convencer pela razão.

5.2.2. Função e mimese

Essas considerações colocam, a meu ver, a relevância e pertinência para o estudo da literatura infanto-juvenil, da função que os textos literários assumem, no processo de sua escolarização, enquanto obras de linguagem e em relação ao efeito estético.

Ainda que seja esta uma questão polêmica, penso que as reflexões de Antonio Cândido (geradas num contexto brasileiro de reação ao estruturalismo) podem ser elucidativas em alguns aspectos. Segundo esse autor ⁽⁸²⁾, a literatura tem uma "função humanizadora", ou seja, tem a capacidade de "confirmar a humanidade do homem". Daí derivam suas funções mais específicas: "satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade" e, ainda, ser "uma forma de conhecimento do mundo e do ser". De acordo com esse ponto de vista, a literatura é algo que "exprime o homem e depois atua na própria formação do homem". E sua função educativa advém do fato de ela agir com "o impacto indiscriminado da própria vida" nas camadas mais profundas e de corresponder àquelas necessidades humanas .

No caso da criança e do adolescente, principalmente, a essas se

(82) CANDIDO, Antonio - obra citada, p. 803.

acrescenta a função de educação do gosto e de identificação, que lhes permita transcender-se constantemente e avançar no processo de amadurecimento⁽⁸³⁾.

O processo da identificação, discutido principalmente a partir dos estudos psicanalíticos, diz respeito a um mecanismo do desenvolvimento da criança e do jovem de que sagazmente se aproveitou a literatura infanto-juvenil.

Estudando a importância dos Contos de Fadas para o desenvolvimento da personalidade infantil, Bruno Bettelheim, tenta mostrar como essas estórias

"representam sob forma imaginativa, aquilo em que consiste o processo sadio de desenvolvimento humano, e como os contos tornam tal desenvolvimento atraente para o engajamento da criança nele"⁽⁸⁴⁾.

Através principalmente da identificação não com o certo ou o errado, mas com quem desperta sua simpatia ou antipatia, a criança busca a projeção no herói (bom) porque a condição deste "lhe traz um profundo apelo positivo"⁽⁸⁵⁾.

Apesar de haver formulações questionáveis em suas teorias, principalmente pela excessiva ênfase no enfoque psicanalítico, esse autor levanta problemas que, de uma forma ou de outra, se encontram presentes na acomodação da literatura infanto-juvenil ao desenvolvimento dos estudos teóricos sobre a infância e a adolescência.

(83) SOSA, Jesualdo - obra citada, p. 30.

(84) BETTELHEIM, Bruno - A Psicanálise dos Contos de Fadas (trad. Arlene Caetano), RJ, Paz e Terra, 1980, p. 18.

(85) Idem, ibidem.

Evocando também a "idéia de pertinência e adequação à finalidade" e, em decorrência, a idéia de "valor", de "pessoa" (escritor/produtor e leitor/público) e de estrutura literária, o problema da função histórica e social da literatura infanto-juvenil enfatiza a questão da imitação (mimese), reportando-nos ao percurso histórico daquele "inconsciente do ensino da língua e da literatura" (apontado no capítulo 3), e cujas bases podem ser buscadas principalmente em Platão e Aristóteles.

Em sua visão idealista de arte, Platão⁽⁸⁶⁾ ataca com veemência a poesia (imitação de 3º grau), porque ela exacerba as paixões mais vis do homem. Lembra, contudo, que os poetas e seus auxiliares (rapsodos, atores, dançarinos, etc...) virão "aumentar a multidão dos novos habitantes na cidade ideal", pois "muitos não se contentarão com (esse) gênero de vida simples" e "a cidade original e sadia não é suficiente". E em que pese sua admiração por Homero — "excelente pessoa que é, dentro de suas limitações" e "o mais poético e o primeiro dos trágicos" — é necessário expulsar a poesia de sua República, para que aí não reine "o prazer e a dor, em lugar da razão e da lei".

Preocupado com a formação dos futuros dirigentes da sua cidade ideal, o filósofo se detém na análise das relações entre arte e educação. Esta última se dividia entre ginástica e música, onde se incluía a poesia. Partindo do princípio,

(86) PLATÃO - obra citada, p. 69 e seguintes.

segundo a qual a educação das crianças se iniciava com as fábulas ("via de regra fictícias") e que "nesse período de formação do caráter é mais fácil deixar nelas gravadas as impressões que desejamos", Platão alerta para a necessidade de se estabelecer uma "censura das obras de ficção, aceitando as que forem boas e rejeitando as más". A censura recai principalmente sobre a mentira, ou seja "oferecer com palavras, uma imagem falsa da natureza dos deuses e dos homens", distanciando-se dos modelos. As primeiras fábulas que os meninos ouvem, têm de despertar neles o amor da virtude, e o deus deve ser sempre representado como é na verdade, em qualquer gênero de poesia. Quanto aos poetas, não se devem tolerar aqueles que

"atribuíam a desgraça aos deuses que são bons e, portanto, só fazem coisas boas: pois quem conta tais lendas, profere coisas impuras, inconvenientes e contraditórias entre si".

Na busca desse mundo "asséptico", Platão, no entanto, reconhece a grandeza de Homero e outros poetas e se justifica, dizendo que a censura não se deve ao fato de as passagens serem "prosáicas ou desagradáveis", mas à convicção de que, "quanto maior seu encanto poético, menos devem escutá-las meninos e adultos que se destinam a ser livres e a temer mais a escravidão do que a morte".

Educar se torna, assim, para o filósofo, meio eficaz para a correção da natureza do homem. Dessa perspectiva, ele aceita a poesia (ainda que imperfeita), desde que ela esteja a serviço da educação.

Diferentemente de Platão, Aristóteles se apóia em uma concepção metodológica "materialista" de arte como imitação da realidade. O objetivo da imitação artística é, para Aristóteles, a ação e a realidade humanas. Nesse sentido, a arte passa a ser vista como uma forma de conhecimento e se distingue da ciência pela maneira de refletir a realidade:

"... é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu, mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade", "... por tal motivo, (...) a poesia permanece no universal e a história estuda apenas o particular..."(87).

Por esse caminho, busca-se desfazer a dicotomia entre o apolíneo e o dionisiaco, entre a verdade e a mentira. Aristóteles busca a ordem do real através do princípio da unidade, mas assume as contradições do homem e da sociedade de seu tempo; não subordinando a Arte à Moral, também não se preocupa com a censura que, em Platão, se baseia no caráter mimético — modelar da poesia e sua função pedagógica.

"Como a imitação se aplica aos atos dos personagens e estes não podem ser senão bons ou maus (pois os caracteres dispõem-se quase só nestas duas categorias, diferindo apenas pela prática do vício ou da virtude), daí resulta que as personagens são representadas ou melhores ou piores ou iguais a todos nós"(88).

(87) ARISTÓTELES - Arte Poética (trad. Antonio Pinto de Carvalho), RJ, Ed. Tecnoprint, s/d, p. 312.

(88) Idem, p. 296 e seguintes.

Ao se propor a tratar da "produção poética em si mesma", Aristóteles afirma a natureza e especificidade da manifestação artística e busca uma definição intrínseca e sistemática dos gêneros poéticos e suas características diferenciadoras. Aqui, a forma é imanente ao objeto e é o limite da realização desse objeto.

"Importa pois que, como nas demais artes miméticas, a unidade de imitação resulte da unidade do objeto. Pelo que, na fábula, que é imitação de uma ação, convém que a imitação seja una e total e que as partes estejam de tal modo entrosadas que baste a suspensão ou o desligamento de um só, para que o conjunto fique modificado ou confundido, pois os fatos que livremente podemos ajuntar ou não, sem que o assunto fique sensivelmente modificado, não constituem parte integrante do todo"(89).

É através da unidade que se recompõe a totalidade intrínseca do objeto imitado. Assim entendida — como intelequia (passagem da potência ao ato) do mundo que a recria — a obra de arte tem uma função em si mesma.

Dessa concepção autônoma do enredo e da obra, deriva a função social e humana (portanto, pedagógica) buscada pela arte: a catarse. Se, para Platão, a poesia estava sempre a serviço de algo exterior a si própria, para Aristóteles a função da obra decorre de e se encontra em sua especificidade e organicidade.

A ordem ideal pela qual Platão anseia é marcada por sua visão de mundo aristocrática e "romântica". É interessante notar que, apesar de o poeta ser um intermediário entre o deus e o homem (teoria da inspiração divina da poesia), esse deus (símbolo da totalidade perdida e desejada) não era igual pa-

(89) Idem, p. 310.

ra todos. A preocupação formativa do filósofo em relação à poesia se dirige aos "homens de bem", os quais só podem imitar "modelos dignos de sua posição", nunca "as mulheres que insultam seus maridos, desafiam os deuses" , "se entregam a lamentações", "estejam doentes, apaixonadas ou parturientes" e nem "os servos e servas". Esses "homens de bem" precisariam ser poupados das paixões perturbadoras da ordem individual e social, para buscarem o mundo ideal (pseudo-racional).

Ao combater a poesia, juntamente com toda a manifestação artística, Platão revela a suspeita em relação à crítica inserida na arte, devido à força de persuasão de seu "encanto poético" e ainda tenta negar um fato social existente e objetivamente operante. Nega o real, desprezando as contradições e separando a forma de representação do objeto representado.

Para Aristóteles, o conhecimento do objeto representado é o único caminho para a verdade. E, enquanto forma de conhecimento, a imitação, representando os aspectos particulares da vida, nos permite chegar ao geral. Imitar é, portanto, criar por meio de uma especificação; é atingir o universal, baseado no princípio da verossimilhança: o que poderia ter sido, "o impossível crível".

Nessa perspectiva, Aristóteles privilegia, sobre todos os outros gêneros, a tragédia, aquilo mesmo que Platão critica-

va, "o gênero imitativo":

"nosso homem adotará, pois, o tipo de narração que ilustramos há pouco com referência a Homero, isto é: seu estilo será ao mesmo tempo imitativo e narrativo; mas haverá muito pouco do primeiro e muito do segundo"(90).

O fato de "a tendência para a imitação (ser) instintiva no homem, desde a infância" não leva Aristóteles a julgar a obra de arte pelo seu engajamento com aspectos morais e pedagógicos exteriores a ela. Pelo contrário, o homem e a realidade têm lugar e função dentro da obra, que, particularizando o real, gera o prazer catártico e atinge a universalidade.

A polêmica a respeito do conceito de verossimilhança é retomada por Horácio que, com sua Arte Poética (ano 15 A.C.), torna conhecida a estética de Aristóteles. Um de seus motivos de princípios trata da relação útil X agradável da poesia (dramática, principalmente): "voto unânime a favor daquele que tenha conciliado o proveito ou utilidade da instrução, com a doçura do prazer artístico"(91).

O equilíbrio horaciano entre o instrutivo e o agradável da poesia, que preside — como aponta Della Volpe — ao nascimento do gosto literário moderno, é rompido pela estética medieval, ao instaurar a prevalência do conteúdo sobre a forma pois

(90) PLATÃO, obra citada, p. 103.

(91) DELLA VOLPE, Galvano - Esboço de uma História do Gosto (trad. Manuel Gusmão), Lisboa, Editorial Estampa, 1973, p. 27.

"a 'decência', ou honestidade e verdade dos pensamentos se impõem à 'elegância', à graça das expressões: — que os discursos refuljam de sapiência, porque é a verdade (religiosa) que é amável e não a palavra"(92).

Apesar da difusão renascentista do conceito pagão de catarse, realizada pelos humanistas italianos, é a leitura medieval da concepção aristotélica de catarse, adaptada pelo contexto romântico em que tem origem o gênero em questão, que parece ter inspirado moralistas e educadores no que diz respeito à seleção e divulgação (e, posteriormente, à produção) de obras destinadas à formação da criança .

Ao mesmo tempo, a ligação histórica entre literatura infanto-juvenil e escola relaciona caráter mimético e função formativa do tipo educacional que, apoiando-se na necessidade de identificação e projeção da criança e do jovem, tornam problemática aquela função de "atuar na própria formação do homem".

E a intervenção da Pedagogia, com suas marcas históricas e sociais, propicia o surgimento de uma orientação conservadora e trivializada na produção de livros para a escola e, portanto, na formação de leitores, utilizando a literatura para a desfiguração dos fatos e imposição de utopias.

(92) Idem, p. 29.

Assim, associando-se à persuasão retórica⁽⁹³⁾ e à leitura moralizante e platônica da função educativa da literatura, surge, com o novo gênero, o risco de o objeto de imitação (mime-se) ser um falso mundo da criança e do jovem. Falso porque visto da ótica do adulto e por não levar em conta a complexidade do mundo e da vida, buscando torná-la informulável. E sua pretensa intenção formativa está calcada muito mais na tentativa de convencer informando sobre o real e enformando num projeto de sociedade e de pessoa, traçados pelos ditames das leis adultas e capitalistas, e por isso com a autoridade gerada pela confiança insuspeita, do que na sincera e angustiante necessidade de deixar falar o real e a vida.

O verossímil assume foros de verdadeiro e bom, devido ao distanciamento dicotômico entre fantasia e realidade. E o jogo estético se perde nas malhas da ética e das aparências.

Assim, não é uma representação problemática, nem consegue extrapolar alguns aspectos particulares da vida. Estando a serviço de "forças ocultas", a trivialização da literatura

(93) Esta questão levanta a suspeita da permanência do retórico (perverso) enquanto redução das idéias de Aristóteles para quem o exercício da retórica visa à "persuasão obtida" por efeito de caráter moral quando o discurso procede de maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de confiança. As pessoas de bem inspiram confiança mais eficazmente e mais rapidamente em todos os assuntos de um modo geral; mas nas questões em que não há possibilidade de obter certeza e que se prestam à dúvida essa confiança reveste particular importância(...) Enfim é pelo discurso que persuadimos, sempre que demonstramos a verdade ou o que parecer ser a verdade, de acordo com o que, em cada assunto, é suscetível de persuadir." - Arte Retórica (trad. Antonio Pinto de Carvalho), RJ, Ed. Tecnoprint, s/d, p. 38. (grifo meu)

infanto-juvenil busca eliminar as contradições e poupar o leitor do contato com um real problematizado, ou seja, com o real enquanto "um movimento temporal de constituição dos seres e suas significações", um processo que "depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza"(94).

Nesse sentido, o caráter utilitário (e não o instrumental) oblitera o estatuto artístico, o qual decorre da "ficcionalização lingüística que desestabiliza a língua suporte das ideologias"(95).

Nesse processo mimético, tais textos apenas parecem contemplar aquelas funções específicas apontadas neste capítulo, pois lhes falta a "função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade"; falta-lhes ser "resultado e lugar de transformação". E estão, por isso, talvez (e ironicamente) mais próximos da crítica que Platão faz à poesia enquanto "imitação de 3º grau".

(94) CHAUI, Marilena - O que é Ideologia, SP, Brasiliense, 1981, p. 19, (grifo meu).

(95) SODRÉ, Muniz - Best-Seller: A Literatura de Mercado, SP, Ática, 1985, p. 15.

5.3. A TRIVIALIZAÇÃO DO GÊNERO

Com o passar do tempo, a sofisticação do papel das instituições e a crescente industrialização, a obra impressa passa a ser elemento fundamental no ambiente escolar, num movimento reflexo: na medida em que busca formar padrões de comportamento moral e de gosto estético, adaptados aos valores burgueses, esses mesmos padrões, já incorporados, começam a servir de base para as especulações e generalizações em torno do gosto do público escolar, condicionando o surgimento de obras que, como mercadorias, satisfaçam a seus consumidores.

A condição de mercadoria, que se define em função do público e das condições de sua utilização, ou seja, o valor de troca condicionado pelo valor de uso, nos permite aproximar literatura infanto-juvenil e a chamada literatura trivial.

As origens da literatura trivial ou literatura de massa podem ser encontradas no novo modo de produção romanesca — o folhetim — surgido no século XIX, na França.

Eram romances publicados por partes, em rodapés de jornais, vendidos a preços baixos e com grande tiragem. O sucesso se deveu à forma mais racional de utilização de um novo veículo de comunicação para satisfazer às velhas necessidades de fantasia e ficção, agora as da burguesia triunfante.

As receitas do sucesso de Eugène Sue (Os Mistérios de Paris,

1842/43), Alexandre Dumas (Os Três Mosqueteiros, 1814) e outros, chegam também ao Brasil. Aqui, porém, paralelamente aos autores que cultivaram o gênero (Joaquim M. de Macedo, A Moreninha, 1844; José de Alencar, Diva, 1864), como forma de entretenimento para um público jovem de classe alta e, excepcionalmente, média⁽⁹⁶⁾, outros houve que usaram o jornal como solução para as dificuldades técnicas de edição e impressão. Por isso, lembra Muniz Sodré,

"romances que nada tinham de folhetinesco em sua estrutura textual podiam, assim, ser publicados em jornal (por exemplo, Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis) e não ter nenhum sucesso de público"(97).

Na imprensa de grande tiragem, junto à qual surge o folhetim, está o germe da moderna indústria cultural. O novo modo de circulação da palavra escrita vai sendo acompanhado da intervenção necessária de outras linguagens numa crescente variedade e diversidade dos meios expressivos, que caracterizam a estética contemporânea, fazendo também ampliarem-se os modos de produção e os modos de percepção da literatura. A indústria cultural, no entanto, enquanto um dos desdobramentos ideológicos do poder privado, e apropriando-se das possibilidades do novo, a fim de torná-lo capitalizável, acaba cristalizando-o nas malhas do mesmo e do trivial e gerando a "mais-valia do gosto" que nasce da exploração cultural de muitos em privilégio de outros poucos.

Pela produção em série da literatura infanto-juvenil escolar,

(96) BOSI, Alfredo - História Concisa da Literatura Brasileira, SP, Cultrix, 1975, pp. 141-142.

(97) SODRÉ, Muniz - obra citada, p. 12.

perde-se o original (a noção de cópia única) e a identidade do autor. Substituindo o mecenato, a escola tenta ser a instituição através da qual o escritor se sustenta, na medida em que se submete à demanda de um público (criado pela escola e pelos "mídia") diversificado (apenas aparentemente, porque a repetição de modelos gera uma homogeneização das formas de criação e gosto estéticos).

Se, por um lado, essa produção e circulação seriada contribui para a dessacralização da "arte literária" enquanto produção individual do "gênio" e autônoma, por outro lado, ela serve para mistificar outro modelo "estético", através de um "funcionamento conforme" e reafirmar a condição de leitor/consumidor menor, em todos os sentidos.

5.4. O CASO BRASILEIRO

Nos moldes de nossa tradição de transplante cultural, também aqui, como não poderia deixar de ser, o desenvolvimento do gênero se liga às necessidades crescentes de escolarização, decorrentes da industrialização/urbanização e do aumento populacional, e o dilema original do gênero — conciliação entre útil e agradável — vem se juntar aos dilemas educacionais não resolvidos: conciliação entre formação humana e preparo para o ensino superior e entre formação humana do tipo literário e do tipo científico⁽⁹⁸⁾.

A literatura infanto-juvenil nacional surge e se afirma a partir do século XX, ainda que tenham sido publicadas esporadicamente, e como parte de uma atividade editorial que se inicia com a implantação da Imprensa Régia, no século XIX, algumas obras tais como As Aventuras Pasmosas do Barão de Munchkausen⁽⁹⁹⁾, inaugurando uma série de traduções e adaptações de histórias européias que caracterizou, durante esse tempo, o gênero em nosso país.

Já na virada do século XIX, verifica-se a preocupação de autores brasileiros, como Olavo Bilac⁽¹⁰⁰⁾, com uma produção literária escolar que atendesse a finalidades educacionais específicas.

(98) Cf. capítulo 3 desta dissertação.

(99) LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina - Literatura Infanto Brasileira: história & histórias, SP, Ática, 1984, p. 23.

(100) LAJOLO, Marisa - Usos e Abusos da Literatura na Escola, USP, 1979, tese de doutorado.

Com a modernização da sociedade brasileira e a crescente urbanização, no entanto, iniciam-se, na primeira metade deste século, as campanhas de alfabetização, fruto das pressões populares pelo acesso à escolarização, e a literatura infanto-juvenil sofre novo impulso nacionalizador. Surge com Monteiro Lobato, na década de 20, a tendência em equilibrar o "útil e agradável", numa concepção não utilitarista do discurso ficcional dirigido a essa faixa etária. Essa tendência, porém, como lembra E. Perroti, só vai encontrar ressonância com a crise do modelo utilitário na década de 70⁽¹⁰¹⁾.

A partir de fins da década de 60, essa produção começa a se avolumar, acompanhando a "democratização do ensino" e o surgimento de um novo público urbano de classe média consumidor de livros na escola e da trivialidade dos meios de comunicação de massa.

A literatura brasileira para crianças e jovens também parece ter (re)descoberto a maneira de obter sucesso de público. Amparados pela legislação educacional e/ou pelo paternalismo do Estado, editores e autores começam a utilizar de forma mais racional o caráter utilitarista da escola conjugado ao agradável dos recursos dos "mídia", para satisfazer às velhas necessidades de fantasia e ficção, agora as do segmentos populares que têm(?) acesso à escolarização.

O crescimento do número de publicações estimula os estudos

(101) PERROTI, E. - O Texto Sedutor na Literatura Infantil, SP, Icone, 1986

teóricos e as discussões, principalmente a partir desta década, a respeito das peculiaridades do gênero em suas relações com o fenômeno literário e com a escola. A quantidade de obras traz também a diversidade de tendências na literatura infanto-juvenil brasileira, e os reflexos dos avanços das pesquisas em Psicologia da Criança e do Adolescente, Sociologia, Educação e Leitura, que começam a servir de subsídios tanto para a produção como para a crítica.

Tentando recuperar o estatuto artístico, para além da tradição pedagógica e utilitária, alguns autores se querem artistas e não pedagogos ou moralistas, e se inicia uma produção literária que tem como marco O Caneco de Prata de João Carlos Marinho Silva, de 1971. Podemos citar também, a título de exemplo, autores como Fernanda Lopes de Almeida (A Fada que tinha Idéias, 1971); Lygia Bojunga Nunes (Os Colegas, 1972); Wander Piroli (O Menino e o Pinto do Menino, 1975); Ruth Rocha (O Reizinho Mandão, 1978); Chico Buarque de Hollanda (Chapeuzinho Amarelo, 1979); Haroldo Bruno (O Misterioso Rapto de Flor-do-Sereno, 1979).

Nessa tendência, a busca de inovação ocorre em todos os níveis (extra, intra e intertextuais), fazendo da "inversão de valores ideológicos seu compromisso com a modernidade" (102). Transitando nessa tendência, encontramos a tentativa de desmascaramento das ideologias e a aproximação da realidade histórica e social do leitor mirim urbano.

(102) LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina - obra citada, p.161.

Há também reedições de velhas fórmulas de sucesso tomadas à tradição fantástica, ao folclore e à novela de aventuras e aquelas obras que aderem a tipos de narrativas mais adequadas à era da comunicação de massa, como as histórias policiais e de ficção científica.

Por serem tendências, não é possível delimitá-las precisamente nesta ou naquela obra. Trata-se, muitas vezes, de predominância de intenções e condições de emergência e difusão, devido ao atrelamento que continuam mantendo com a escola e a educação. Assim, voltada para estes ou para aqueles valores, buscando romper ou conservar, podemos perceber uma carga educativa presente nessas obras, sufocando os possíveis efeitos estéticos.

Curioso é notar que os livros que se encaixam na vertente inovadora da literatura infanto-juvenil não são os campeões de vendagem, principalmente no âmbito da escola pública, o que me leva a pensar numa forma mais sofisticada de discriminação. Assim como existem, na literatura para adultos, diferenças que as diversas instâncias legislativas (academia, crítica, etc.) classificam como distintivas da literatura culta em relação à literatura de massa (destinadas, respectivamente, para um público "competente" e para outro menos "competente" cultural e socialmente falando), parece haver também na literatura infanto-juvenil uma distinção valorativa similar: obras inovadoras, "subversivas" (e mais caras) para um público mais capaz — alunos da escola particular, filhos de leitores da literatura culta — e obras mais conservadoras ou "tradicionais" para um público tido como menos

capaz do ponto de vista cultural e social — alunos da escola pública, filhos dos possíveis consumidores da literatura trivial.

Essas suspeitas nos reportam àquela relação histórica entre sentimento de infância e de família e sentimento de classe. Talvez pudéssemos dizer — guardadas as devidas proporções espaço-temporais — que, assim como devido à maioria psicológica, física e cultural o adulto assume o direito e dever de formar a criança, também as classes subalternas, devido à sua "menoridade" social e cultural, ficam sujeitas à tutela formativa do Estado, como forma de prevenir e/ou neutralizar as contra-ideologias advindas das condições de dominação.

Assim, a confusão inicial entre repertório popular e repertório infantil parece manter vivos seus laços, através de uma produção literária adequada ao conceito de povo e criança (das camadas populares) numa sociedade capitalista de 3º mundo: a literatura trivial, que encontra campo propício para a expansão no contexto daquela tradição retórica (diluída) no ensino da literatura, onde, hoje, níveis psicológicos e sociais de desenvolvimento são dados como premissas científicas e inquestionáveis, norteando os silogismos que envolvem a relação entre literatura e escola do ponto de vista da formação do gosto.

6.1. SELEÇÃO DO "CORPUS"

Através de uma pesquisa informal, realizada em 1984, entre professores de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa de 72 escolas públicas da região de Campinas/SP, tentei verificar quais os livros que os professores indicavam com mais frequência para alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau. Foram levantados aproximadamente 250 títulos, acompanhados da indicação da série em que são utilizados.⁽¹⁰³⁾ A princípio, a quantidade de títulos me pareceu animadora. Analisando-os melhor, porém, ao entusiasmo inicial somaram-se muitas dúvidas e preocupações, apontando para a pequena diversidade de opções no processo de formação de leitores, em decorrência da predominância nesses textos (do ponto de vista de suas condições de emergência, utilização e recepção) daquilo que France Vernier denomina "funcionamento conforme", tendendo para a conservação e não para a ruptura. Em outras palavras, o texto — que não é crítico ou alienante por si só — apresenta um funcionamento em conformidade com as leis que regem a organização dos códigos e normas estéticas, inseridos no contexto da ligação orgânica entre sociedade e sistema de ensino, objetivos, metodologias, conteúdos e avaliação. O "funcionamento conforme", no caso destes textos, pode ser percebido principalmente no que diz respeito às relações extra, intra, inter, pós e con - textuais, numa divisão meramente

(103) Cf. ANEXO I

didática e problematizadora, uma vez que esses níveis de análise estão em constante interação.

6.2. A CONFORMIDADE EXTRATEXTUAL

Do total geral de títulos, 80% apareceram apenas 2 vezes, e os que tiveram os índices mais elevados de frequência perfazem 20 títulos⁽¹⁰⁴⁾. Desses, 90% são da mesma editora — como parte de uma coleção destinada ao 1º grau — e evidenciam uma repetição de autores (alguns deles, como Lúcia Machado de Almeida, aparece com até 5 títulos), bem como a aceitação, por parte dos professores, das sugestões de indicação por série apresentada no catálogo da editora.

Um panorama geral dos títulos nos mostra que 4 deles são de contos, 2 de crônicas, nenhum de poesia, e que tanto os ditos "clássicos", como os da "literatura contemporânea" (para adultos) são relativamente pouco utilizados nesse nível de escolarização.

Os 20 primeiros, por sua vez, revelam a ênfase em determinado tipo de narrativa, que poderíamos chamar genericamente de prosa de ficção (novela ou conto) e determinados tipos de estória, a de aventura e a de suspense ou policial, o que confirma as preferências dos alunos registradas no capítulo 4.

(104) Cf. ANEXO II

É importante lembrar também que todos os livros da referida coleção são acompanhados de uma ficha de leitura que, "mutatis mutandi", apresenta a mesma proposta de trabalho: identificar personagens, tempo e espaço, resumir o enredo, citar o trecho de que mais gostou, relacionar ilustrações com trechos do texto e reproduzir a mensagem, ou seja, solicitam do aluno (e do professor) apenas aquela atitude passiva e reprodutora frente ao texto, reafirmando os objetivos e as normas de leitura e escrita propostas pelos Guias (105).

De uma maneira geral, as condições de emergência, utilização e recepção desses textos caracterizam-nos como exemplares da literatura infanto-juvenil escolarizada. E dada a repetição que lhes é peculiar, tomarei 3 dentre os mais lidos, como base para a análise e discussão das questões levantadas neste trabalho e neste capítulo, em particular. São eles:

- 1 - A Ilha Perdida - Maria José Dupré
- 2 - Aventuras de Xisto - Lúcia M. de Almeida
- 3 - O Mistério do 5 Estrelas - Marcos Rey

Seus autores, hoje muito conhecidos do público escolar, são também responsáveis por muitas outras obras do gênero.

A Ilha Perdida foi publicado, pela primeira vez, em 1946 e reeditado, pela editora Ática, em 1975, depois de ser aprovado pela Equipe Técnica do Livro e Material Didático, em 1974, sendo o terceiro livro da autora não dedicado a adultos. É com essa publicação que se inicia a Série Vaga-Lume

(105) Cf. capítulo 4 desta dissertação.

da citada editora, e é esse também o título que conta com o primeiro lugar na preferência de nossos alunos, estando já na 22ª edição. De um modo geral, os outros livros infanto-juvenis dessa autora são de aventuras, com todos os ingredientes agradáveis do suposto universo infanto-juvenil.

Aventuras de Xisto, que se encontra na 17ª edição, foi lançado em 1957, e é um dos 15 livros com os quais a autora conquistou numerosos prêmios. Apesar de optar basicamente pela novela de aventura, a autora também envereda pela novela policial como em O Escaravelho do Diabo.

Já O Mistério do 5 Estrelas, de 1981, o segundo do autor no gênero e estando na 8ª edição, traz algumas "novidades". Marcos Rey é o pseudônimo de Edmundo Nonato que, além de escrever romances e contos é também redator de programas de televisão, tendo adaptado clássicos, como A Moreninha (Joaquim M. de Macedo), para telenovelas. Foi também um dos autores de "scripts" de dois outros programas televisivos: Vila Sésamo e O Sítio do Pica-pau Amarelo. Este é o primeiro de seus 6 livros infanto-juvenis, os quais seguem basicamente o mesmo esquema narrativo, onde predominam as histórias policiais e de suspense, trazendo a influência da linguagem telenovelística, através da rapidez cênica e dos cortes suspensivos do enredo, entre outros.

6.3. A CONFORMIDADE INTRATEXTUAL

6.3.1. Aspectos Gerais

Como vimos no caso da literatura folhetinesca brasileira, neste caso não são só as condições de circulação e utilização que caracterizam a trivialidade do gênero, mas também aquela complexa rede de relações — inclusive o modo de produção ficcional e os modos de percepção previstos — que constituem o texto.

O que agrada na literatura trivial infanto-juvenil é a aparência de variação que causa uma sensação de atividade. Essa variação, de resto presente também nos meios de comunicação de massa em geral, dá-se principalmente ao nível dos conteúdos fabulativos, que buscam mobilizar a consciência e a sensibilidade do leitor, dosando cuidadosamente entretenimento e curiosidade. Em sua trivialidade, faz passar conteúdos informativos e procedimentos literários como únicos e verdadeiros. Mesmo a crítica social, quando existente, apresenta-se como um "discurso da história, exterior à ficção"⁽¹⁰⁶⁾. Mas o que caracteriza, do ponto de vista intra e intertextual, a trivialidade do gênero são os clichês e automatismos em todos os níveis, que buscam, na repetição dos

(106) KOTHE, Flávio R. - O Herói, SP, Ática, 1985, p. 69.

códigos, a fixação de um conjunto sistemático de normas. Tais textos são, assim, basicamente constituídos de invariantes literárias históricas trivializadas⁽¹⁰⁷⁾.

No que diz respeito ao desenvolvimento do enredo, poderíamos reduzi-lo ao seguinte: uma situação inicial de ordem é (aparentemente) violada; com o auxílio do "objeto mágico", o herói procura o transgressor (vilão); lutando contra o Mal, o herói é posto à prova, ou seja, passa pela iniciação heróica; realizando façanhas, vence (restabelece a ordem) e é recompensado.

Ainda que apresentando diferentes configurações fabulativas, essa seqüência se encontra presente nos três "best-sellers" exemplares.

6.3.2. O enredo

A ILHA PERDIDA

Henrique e Eduardo vão passar as férias na fazenda do padrinho onde moravam também sua esposa e os filhos, Quico e Oscar. Na fazenda corre o rio Paraíba, e é lá que Vera e Lúcia, também afilhadas do proprietário e primas dos protagonistas, gostavam de passar as férias.

(107) Refiro-me aqui às invariantes que V. Propp levanta nos contos populares russos, como um dos momentos da teoria literária na busca de explicação textual.

Bem no meio do rio, ficava a Ilha Perdida . Muitas coisas se contavam sobre ela e seus habitantes, mas nunca ninguém havia ido até lá. O mistério que a cercava fascinou os meninos da cidade que convidaram os primos para desvendá-lo. Estes recusam o convite e recordam as proibições do pai. Henrique e Eduardo resolvem, então, partir sozinhos a pretexto de visitarem o fazendeiro vizinho.

A ação propriamente dita de Henrique e Eduardo se restringe a elaborar o plano de visita à ilha proibida e colocá-lo em prática. Para isso se utilizam dos conhecimentos (objetos mágicos) adquiridos na escola e na cidade. Arranjam uma canoa velha e fazem os devidos reparos, providenciam comida e água e partem na esperança de breve regresso. Ao chegar à ilha, porém, encantados com a aventura, acabam se perdendo.

À medida que o perigo aumenta e a disposição diminui, os meninos passam do entusiasmo inicial para um sentimento culposo, desencadeando-se um processo de auto-punição que passa de moral à física, como consequência do pânico que se instala entre eles.

Depois de dois dias, ao se separarem na busca de alimentos, Henrique é encontrado por Simão, habitante do local, com o qual convive por alguns dias e cujo modo de vida passa a conhecer e admirar.

Com o aparecimento de Simão, Eduardo some de cena e Henrique assume um papel de coadjuvante, passando a acompanhar o estranho personagem. Talvez a verdadeira "história" a ser contada comece aqui. À primeira transgressão soma-se outra.

O habitante da ilha o repreende severa e agressivamente pela invasão de sua propriedade. Amedrontado, Henrique diz que não sabia e conta como chegaram ali por acaso. Simão não acredita e, dizendo que não gosta de ser importunado, ameaça torná-lo seu prisioneiro. Frente ao novo perigo, Henrique recua, afirmando não ter ido por curiosidade e nem acreditar que a ilha fosse habitada. Desespera-se ao ter que abandonar o irmão que ainda estava na mata. Trêmulo, pede desculpas, mas Simão, cada vez mais zangado, ordena que o acompanhe, deixando de lamúrias.

Simão é o homem que escolhe a vida solitária da ilha para fugir da civilização. Henrique achou sua vida parecida com a de Tarzan mas, depois de ouvir a estória, Simão diz que não são iguais porque "Tarzan vivia na floresta e não conhecia outra vida; ele abandonara a vida civilizada e fora viver na floresta porque queria". Quando Henrique jura não contar nada sobre a ilha, se Simão deixá-lo partir, o homem responde não acreditar em sua palavra porque os homens são mentirosos.

À medida que crescia a admiração de Henrique por Simão, este se esmerava em seus discursos sobre a maldade dos homens e justificava sua vida na ilha. Quando uma veadinha é encontrada morta com uma bala na cabeça, os outros veados choram e Simão discorre sobre os caçadores e suas caçadas gratuitas, só pelo prazer de matar.

Em oposição à crueldade humana, o habitante da ilha fala das maravilhas da vida na floresta, onde "todos se compreendem", "são animais bons que ainda não conhecem a maldade dos homens".

Nesse mundo que escolheu, Simão recriou sua vida da maneira mais simples e vive muito bem com as frutas e raízes da ilha, ao lado dos animais, seus grandes amigos.

A despeito de todos os discursos sobre as malvadezas que os homens fazem com a natureza e principalmente com os animais, Simão, para sobreviver, não "constrói" nada, apenas se utiliza da "mão-de-obra" dos animais: os micos procuram e trazem ovos; a coruja e o morcego vigiam a ilha, à noite. Para forrar o chão e fazer um colchão, servia-se de peles e couros de animais e usava uma espécie de manta, feita de penas coloridas de aves; e para se alimentar, comia ovos, peixe e carne de capivara, as quais ele mantinha presas num cercado para engordar.

Essas lições, repetidas até à exaustão, são sintetizadas no final, quando da partida de Henrique que diz: "... nunca esquecerei sua bondade e a maneira como você trata o animais. Aprendi com você essa grande virtude.", ao que Simão responde: "Escute uma verdade, Henrique. Quanto mais culto um povo melhor ele sabe tratar os inferiores e os animais. Isto demonstra grande cultura e você nunca deve se esquecer". E, concluindo, faz um pedido muito sério:

"Ouça bem, nunca maltrate os animais; seja sempre bom e cuidadoso para com eles, principalmente para esses que vivem conosco e nos prestam serviços. Nunca os maltrate. Ouviu bem?"

(Será esse um mundo muito diferente do dos "homens malvados"?).

Ainda nessa convivência com Simão, Henrique presencia um fato didaticamente encaixado no texto, e que acho importante destacar aqui. Assemelha-se a uma fábula e fala de quatro

macacos que estavam sendo julgados por terem roubado frutas de um companheiro. À semelhança de uma sessão de júri, havia o juiz, o advogado de defesa, o de acusação, os jurados e a platéia. Depois de cada um ter desempenhado seu papel, os réus foram julgados culpados e

"precisavam levar uma boa surra para aprenderem que roubar do próximo é crime. Não era preciso uma surra muito grande porque há crimes piores, mas os ladrõezinhos mereciam uma surra bem regular".

A cena seguinte é violenta.

"As quatro vítimas apanhavam de cipô" e "alguns tapavam os ouvidos para não ouvir os gritos dos infelizes condenados, deviam ser os parentes ou amigos dos réus. Outro pareciam bater palmas de contentamento".

Ao final, depois que todos se dispersaram, "o juiz e os companheiros sentaram-se no chão e começaram a comer as frutas, causa de tanta infelicidade".

Durante todo o julgamento, os 4 réus se mantiveram de cabeça baixa e "humildemente arrependidos". Ao final, Henrique aproveita do acontecido e, percebendo-se sozinho, resolve fugir. Mas logo é encontrado pelos outros macacos com quem saíra pela mata. Tenta resistir, mas percebe que "se resistisse mais, apanhava com cipô, como vira fazerem aos 4 condenados". Contando o fato a Simão, este diz que

"no fundo da mata acontecem coisas extraordinárias, tão extraordinárias que os homens das cidades nem podem imaginar. E que certamente ele iria presenciar outras coisas estupendas e dignas de admiração". (grifo meu.)

Depois de conviver 8 dias com Simão, Henrique insiste em voltar à fazenda, e Simão acaba cedendo, mostrando-lhe o caminho que o levará ao encontro do irmão. Na jangada que

Eduardo fizera, tentam navegar rio acima e são resgatados pelo pessoal da fazenda que os procurava.

Admoestados pelos padrinhos, prometem não mais desobedecer nem causar-lhes transtornos. Os primos pedem que lhes contem a aventura, mas não acreditam na história do habitante da ilha. Empreendem uma excursão até o local para averiguarem, mas, nada encontrando, retornam à fazenda.

AVENTURAS DE XISTO

Xisto descobre, por acaso, o Manual Secreto dos Bruxos e resolve partir em busca dos quatro bruxos restantes na face da Terra, para eliminá-los. Depois de ajudar o rei de seu país, consegue ser armado cavaleiro andante, apesar de sua pouca idade, e, junto com Bruzo, parte para suas aventuras.

Quanto ao tempo, sabemos apenas que a estória se passa quando ainda havia bruxos e cavaleiros andantes. A pátria do herói era um "reino situado num enorme continente que se perdia no meio do mar, ignorado pelo resto do mundo".

Estão presentes, neste texto, algumas das características dos contos de fadas: o fantástico, bruxos, reis, rainhas e final

feliz. No entanto, não me parece que tais fatores, em conjunto, sirvam aos jovens de escape, recuperação e consolo; de resolução, ao nível do imaginário, de conflitos internos.

Aventuras de Xisto parece mais uma fábula, carregada de didatismo, o qual, somado à autoridade que lhe confere a escola, tomando-o como leitura aprovada e indicada (como de resto os outros 2 livros aqui analisados), assemelha-se mais a uma aula sobre o comportamento ideal de um jovem e a importância do saber em sua vida.

A infância do herói — agora com 17 anos — transcorre normalmente. Ao nascer, ele não chorou, mas "sorriu um sorriso tão alegre e simpático que a boa mãe sentiu que o iria amar muito". O pai morre quando ele faz 3 anos e sua infância é descrita rapidamente no início, com algumas traquinagens e doenças, que lhe conferem a "normalidade".

O amor imenso da mãe é justificado pela nobreza de caráter do menino, pois "jamais iria haver no mundo mais generoso coração, mais lúcida inteligência e mais nobre alma que a de Xisto", com apenas um defeito: "era danado de guloso" e adorava pastéis de queijo.

Desenvolvimento oposto tem seu inseparável companheiro, Bruzo. Enquanto Xisto "foi crescendo e virando gente", Bruzo "engordou e ficou barrigudo, mas cresceu pouco" e tinha "o raciocínio um pouco confuso, mas ... o que lhe faltava em inteligência, sobrava-lhe em lealdade, dedicação e ... força física".

Xisto é apresentado como um adolescente que se fez adulto,

mas o processo desse desenvolvimento é apenas dado e não trabalhado no texto.

Sua pequenez praticamente inexistente. Por outro lado, o narrador está sempre enfatizando que não há nada de sobrehumano em seus feitos. Quando seu país é ameaçado pelo "fripalta" Mirtofredo Barba-Coque e seus cavalos gigantes, Xisto se oferece ao rei para combater o inimigo e sai vitorioso, usando apenas uma força da natureza, desconhecida de todos, mas que ele descobre por acaso. Com um imã, atrai violentamente os guerreiros em marcha, de volta ao reino do "fripalta". O herói faz questão de frisar ao rei que não foi bruxaria e pede segredo. Recusa o prêmio em dinheiro e pede para ser armado cavaleiro andante.

Depois que parte em busca dos bruxos, sua arma é sempre a mesma: a inteligência. No reino da rainha cega, com a ajuda de monstros gigantes projetados por ele e que seriam comandados pela população, combate os guerreiros do "fripalta" e novamente sai vitorioso. Num combate corporal, Bruzo salva Xisto da fúria do Mirtofredo. Também aqui o herói recusa qualquer prêmio e só pede... pastéis de queijo. Quanto a Bruzo, este é presenteado com uma besta de carga ...

Em outros dois momentos de perigo, Xisto usa as mesmas forças naturais. Com o curare, paralisa as harpias que tentavam matar Bruzo e, com o gás hilariante, se livra da ameaça dos leões famintos.

Essas "aventurazinhas", ele as empreende enquanto espera se defrontar com os bruxos. No Manual encontrado na gruta havia

quatro charadas, que, se desvendadas, permitiriam acabar com os bruxos. Elas diziam das características e fraquezas de cada um. Apesar de tentar, Bruzo só consegue respostas ridículas e é Xisto quem consegue, paulatinamente, decifrá-las. Assim elimina o primeiro bruxo, Jacomino: "O Que Se Alimenta Do Humus da Terra". Numa noite de lua crescente, com a ajuda de Bruzo, põe fogo no homem-planta, e devolve a vida às pessoas que o feiticeiro havia transformado em árvores. Como gratidão por ter libertado o país, recebe de El-Rei uma medalha e muita festa.

Continuando seu caminho de fama, glória e medalhas, chega ao antro dos bruxos, onde reinava o bruxo/rei Vilebrodo/Durga, junto com os outros dois feiticeiros: Minoco: "O Senhor Do Tempo" e Fredegonda: "Senhora Dos Que Voam, Mas Não São Aves". Aí ocorre o clímax da estória. Como já acontecera antes, aqui ele também adocece e Bruzo — sempre saudável — cuida do amigo e o faz recobrar a saúde.

Os bruxos desconfiam de Xisto e tentam eliminá-lo. Num contato direto com Minoco, Xisto usa o gás asfixiante para assustá-lo, mas é encurralado e, como única saída, mostra o Manual a uma criança, transformando-se em pássaro. E, para se livrar de Bruzo, Minoco o transforma em bebê.

Como canário, Xisto vive um bom tempo nas mãos de um menino, Zingu, que cuida dele depois de ter sido ferido por um "pombicida". (Nesse ponto, a estória assume, deliberadamente, o tom moralista e didático em defesa da ecologia). É assim, como pássaro, e sem poder contar com seus conhecimentos, que ele consegue a lava do vulcão e extermina o feiticeiro Durga:

"O Que Vê Sem Ser Visto". Descobre, também casualmente, o peixe elétrico que eliminaria Minoco. Como pássaro, ainda, retorna à hospedaria onde vivera com Bruzo e, para sua surpresa, encontra ali a mãe que viera para se encontrar com ele. Pousa em seu colo e, com uma lágrima de amor e saudade, retorna à forma humana. Depois dessa alegria, Oriana morre em paz. Xisto, então, procura Minoco e o obriga a desfazer o encantamento.

Por fim, com a ajuda do amigo, Xisto atrai Minoco para o lago, onde o bruxo morre eletrocutado. Fredegonda, que preparava o mingau de leite de morcegos para os bruxos, é eliminada, pois seu fim se daria junto com o do último feiticeiro.

Nosso herói volta à terra natal para comunicar a El-Rei Magnoto o fim de sua missão e a necessidade de abandonar a cavalaria andante, pois o ferimento que sofrera quando passarinho deixara-o enfraquecido.

Retornando ao país de Vilebrodo, o pequeno semi-deus é convidado para ser rei da Xistolândia onde "viveu com Bruzo por muitos séculos sem envelhecer" trazendo, para morar consigo, Zingu, o menino que cuidara dele enquanto pássaro, e a ama que cuidara de Bruzo-criança, para lhe fazer pastéis de queijo.

O MISTÉRIO DO CINCO ESTRELAS

A epígrafe anuncia um pretense "tom grandioso" e admonitório:

"É a história dum Davi contra um Golias. O pequeno Davi da Bíblia venceu o gigante Golias apenas com uma pedra e uma funda. Mas há outros meios de se derrubar grandes obstáculos. A persistência não é o mais prático, mas talvez seja de todos o mais eficiente. O autor."

Leo é o jovem "bellboy" do Emperor Park Hotel (5 estrelas) que através da ajuda de um amigo da família consegue esse "bom emprego". Filho de descendentes de italianos, moradores do bairro Bela Vista, em São Paulo, Leo trabalha 8 horas diárias e estuda à noite. Certo dia descobre um cadáver no quarto de um dos hóspedes permanentes do hotel, o "Barão" Oto Barcelos, benfeitor amado por crianças, pobres, idosos e doentes.

A única "testemunha ocular" do crime foi Leo, que, por sua "pequenez" — jovem e empregado não qualificado — não consegue crédito; todas as evidências inocentam o vilão (Barão) que, sendo rico e benfeitor social estava acima de qualquer suspeita. A injustiça "social" é também o motivo condutor da narrativa: o outro crime. E aparece em outros momentos para pôr à prova a persistência de Leo. O delegado de polícia não só zomba dele, como também o incrimina pelo roubo do isqueiro; o gerente do hotel o demite. Ângela é a menina rica de quem ele gosta, sua quase-namorada. Mas, aconselham os pais: "os moradores do Morro dos Ingleses pertencem a

6 - LEITURA E CENSURA: FUNCIONAMENTOS CONFORME E DIS-
FUNCIONAMENTOS

"Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar."

"(...) o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão."

João Guimarães Rosa

outra classe(..)nunca dá certo". E é Ângela quem lhe lembra as palavras do advogado, seu pai: "um pobre nunca consegue pôr um rico na cadeia".

Procurado pela polícia, vê-se obrigado a refugiar-se na casa do primo Gino, paralítico, mas auto-didata, poliglota e exímio enxadrista. O primo é o primeiro a acreditar na estória do crime, e ambos começam a atuar no sentido de resolver o caso. Depois de passar por perseguições e correr risco de vida, Leo consegue, sem violência, nem armas de fogo e com a ajuda intelectual do primo, desvendar o crime, que envolvia uma quadrilha de traficantes de tóxicos, e ser acreditado pela polícia. Os criminosos são presos, e Leo volta a trabalhar no hotel.

6.3.3. Os procedimentos literários

Nessas narrativas, a adesão que se pretende do leitor/aluno é fustigada através dos mecanismos de projeção e identificação que a presença do herói criança/jovem facilita. Enquanto condutor de ação e suporte de sentido, este se torna estratégico para a decifração do texto como contexto "ideologizado", e também como ponto de tangência que permite rastrear as relações intra, inter, pós e contextuais.

As narrativas triviais são predominantemente épicas, no sentido da tradicional divisão tripartite dos gêneros em lírico, épico e dramático. Seu herói é a versão, do ponto de vista da indústria cultural, do herói épico, assim como o romance é descendente da epopéia⁽¹⁰⁸⁾.

Os heróis clássicos, frutos da "hybris", trazem em si a complexidade de deus e homem, configurando a união dos contrários. O herói trágico faz o percurso da queda até que a expiação da culpa lhe traga a reconciliação interior. O herói épico, percorrendo espaços como um guerreiro, passa por provações e dificuldades que o fazem, ao final, transformado e não apenas vencedor. Apesar de a situação histórica configurá-las como representativas dos homens bons (os aristocratas), a epopéia e a tragédia gregas extrapolam a condição de propagandistas e mantenedoras do "status quo", na medida em que mostram todo o movimento contraditório do herói, com suas grandezas e defeitos. Como "maior a altura, maior é o tombo", o herói trágico tem na queda o desvelamento de sua grandeza. É o que acontece com Édipo. E o herói épico, em suas andanças pode até cometer ações baixas como matar, trair, punir, mas sua humanidade se acentua com o desvelamento de sua baixeza.

Quanto ao herói, Flávio Kothe⁽¹⁰⁹⁾ distingue, na poética moderna, três momentos:

"1) valorização do audaz 'entrepreneur', que constrói a partir de sua iniciativa privada seu próprio processo de ascensão social (ex.: Crusoe); 2) descrença nesse processo de luta pela ascensão social (ex.: Bovary); 3) crença no processo de reversão da própria estrutura social e positividade dos heróis que tentam fazê-lo (ex.: Etieune)".

(108) AUERBACH, Erich, *Mimesis* (trad. George Sperber), SP, Perspectiva, 1976, 2ª ed.

(109) KOTHE, Flávio R. - obra citada, p.65.

A literatura trivial infanto-juvenil — como a destinada a adultos —, no entanto, tem um desenvolvimento marginal a essas tendências, como se pretendesse ser ahistórica e "lúdica" apenas, acompanhando o "aggiornamento" do conceito de criança e jovem. Aí, o herói individualizado, valente, todo-poderoso se aproxima de um pequeno deus. Mas é, na verdade, um pseudo-herói cujas andanças têm a função de restaurar uma situação inicial de ordem, de defender a lei que o vilão transgrediu e conservá-la. Não se questiona nem o Bem, nem o Mal; são apenas evidências, segundo as quais a felicidade está na manutenção da ordem.

A epígrafe de Marcos Rey, num de seus últimos livros, Bem-Vindos ao Rio (1986), ilustra essa situação dicotomizada:

"Há dois mundos, o de cima e o de baixo. Quem vive no de cima pode, por curiosidade ou acidente, conhecer o outro. Mas os que estão no de baixo só através do sonho viajam para o de cima".

Os heróis juvenis prediletos do público escolar desenvolvem um percurso que se caracteriza como rito iniciatório para a vida adulta, ou seja, para a realização do devir psicológico, histórico e social do "ser em formação".

A transgressão da ordem inicial constitui um momento rico e muito explorado como ponto de partida para o desenvolvimento da ação. Mas, extrapolando a esquematização formal, esse momento tem implicações mais profundas, principalmente nos

tipos de textos em análise.

Enquanto rito de iniciação ou de passagem, transgredir significa, em última análise, buscar sentido para a própria vida (110). Através de um processo catártico, proporcionado pela linguagem simbólica, os conflitos proibidos (em vários níveis: psicológicos, sociais, etc.), podem ser sentidos como parte da multiplicidade de tendências contraditórias do homem e do mundo e ser trabalhados primeiramente na imaginação.

Por mais complexas que sejam, enquanto características dos ritos de passagem, nos períodos de desintegração, as crises psicossociais do crescimento são, porém, para esses heróis, apenas um pretexto de auto-afirmação com função modelar e demonstrativa. Representam um apelo à racionalidade adulta e burguesa, ao "self-made boy" que busca, por caminhos individuais, não a superação, mas a confirmação de "grandeza" que, paradoxalmente, é fruto de dons inatos e individuais: a sabedoria e a inteligência. Seu mérito não nasce do trabalho, mas da "mais-valia". Não há façanhas, mas muito ativismo para que o protagonista possa mostrar sua grandiosidade, numa enuneração exaustiva dos atributos de um jovem perfeito. Os aspectos díspares da personalidade e da realidade mantêm-se intactos — como de resto todos códigos e normas do gênero —, através de artifícios como reduplicação heróica e deslocamentos projetivos secundários de espaço, tempo, ação e foco narrativo, a começar da localização de uma si-

(110) BETTELHEIM, Bruno - obra citada.

tuação problemática inicial em outro mundo: o do adulto e o da "fantasia", pressuposto a partir do qual se busca, sofisticadamente, a verossimilhança que dê sustentação e coerência ao percurso heróico.

Desobedecendo as ordens do padrinho, Henrique descobre o segredo da ilha perdida no rio que corta a fazenda; Xisto, descobrindo casualmente o Manual Secreto dos Bruxos, parte em busca dos quatro bruxos restantes na face da terra, para eliminá-los; e Leo, a partir da descoberta de um cadáver num dos quartos do hotel onde trabalha, busca persistentemente descobrir o assassino e as razões do crime.

Apesar de Henrique, Xisto e Leo ocuparem o primeiro plano, como agentes da ação, trata-se, no caso destes textos, de heróis reduplicados suplementares (Henrique/Simão, Xisto/Bruzo e Leo/Gino), com que se fustigam as possibilidades de identificação e projeção do leitor. Henrique é jovem, curioso e corajoso, mas Simão é adulto, tem conhecimento e experiência. Xisto possuía o "mais generoso coração, mais lúcida inteligência e mais nobre alma", ao passo que seu ajudante Bruzo, apesar de ter o raciocínio um pouco confuso, esbanjava lealdade, dedicação e força física. Leo, sempre pronto na ação, é observador, corajoso, forte e perfeito fisicamente, e Gino, exímio enxadrista, poliglota e auto-didata é paralítico.

Com o auxílio de seu duplo e de um "objeto mágico", o herói luta contra o Mal e é posto à prova, ou seja, passa pela iniciação heróica. Para esses heróis juvenis, adequados à transição escolar, o objeto mágico é o uso racional da

força da inteligência e da persistência aliadas à força física possível. Henrique/Eduardo utilizam-se dos conhecimentos aprendidos na cidade e na escola para conseguirem chegar escondidos à ilha perdida, e lá Simão mostra como reorganiza racionalmente seu mundo "natural"; pela sua engenhosidade e inteligência, somadas à força física encorajadora do amigo, Xisto soluciona as charadas contidas no Manual e vence os bruxos; e Leo desvenda os crimes de uma quadrilha de traficantes de tóxicos, pela sua persistência e força de vontade, aliadas à sagacidade de enxadrista de seu primo, Gino.

A estratégia do(s) herói(s) — o uso da racionalidade e da lógica como arma para desvendar o enigma e reparar as injustiças — parece ser o mesmo procedimento adotado no que diz respeito à relação do texto com o leitor. A linearidade narrativa, o encadeamento lógico, os índices de delimitação e circunscrição do espaço e do tempo e a pequenez de Golias, buscando a adesão lógica pela cumplicidade, buscam também enredar o leitor no "possível-crível", ou seja, a partir de uma falsa referência à realidade — é novamente o *bastar-lutar-e-ser-persistente*; o resto vem por acréscimo, logicamente. E o efeito da demonstração de evidências, que tenta eliminar soluções mágicas, assume arês de didatismo contra a fantasia, o que, no entanto, acaba por mistificar a realidade, caracterizando-se como um discurso sobre (111), e exterior à ficção.

(111) SPERBER, Suzi F. - "O que é Literatura como Arte" in: Curso por Correspondência de Tecnologia Educacional Aplicada ao Ensino de Português no 1º Grau, RJ, ABT, 1983, 3ª Lição, p. 17 e seguintes.

A iniciação heróica se dá de maneira estereotipada e inverossímil (pouco convincente). Na medida em que não existe uma situação problemática inicial, tanto o Bem como o Mal são dados tautológicos, pré-existentes (à narrativa e à narração) e em oposição dicotômica, fazendo com que o encontro do objeto mágico nada altere de fato. As provas por que passa o protagonista não o fazem descer à profundezas, nem o transformam; não há crise, pois não há conflito, nem antagonista. O Mal está irreconciliavelmente fora do herói, e sua natureza boa só faz se afirmar através das "proezas" que realiza para comprovar a tese inicial: o herói é o "mocinho" e o vilão é o "bandido". Aquele carrega todos os traços da virtude moral; este, todos os vícios. O herói não se prova, mas prova a evidência.

Assim acontece com nossos heróis e vilões. A proeza de Henrique é fruto da desobediência — da qual, no entanto, se arrepende, após sofrer e reconhecer a verdade de Simão — mas logo a "providência divina" faz surgir Simão que assume o primeiro plano da narrativa e conduz o menino ao conhecimento da "verdadeira" forma de vida encontrada para se proteger contra a maldade dos homens. Xisto, por sua vez, já nasce grande e seus feitos gloriosos visam à eliminação de bruxos cujas maldades não se dão a conhecer na narrativa. Leo, acusado injustamente por pequenos roubos e desacreditado, torna-se o detetive que, desvendando o enigma do crime, reafirma-se aos olhos do leitor e dos personagens adultos como bom e honesto.

Nesse percurso linear e "por fora", o protagonista quase nunca está só: é sombra e títere do narrador/autor. Ainda

que a narrativa seja em 1ª pessoa, é sempre a voz do adulto, não mais dando conselhos a partir de sua própria vivência, como diz W. Benjamin a respeito do contador de histórias⁽¹¹²⁾. Não há conselhos, porque não há resposta a uma pergunta. O narrador, onipresente e onisciente, é sempre o guardião da ordem, controlando e buscando impingir as interpretações ao leitor, e colocando, por isso, como inconciliáveis princípio de prazer e princípio de realidade. Usando dos mais diferentes artifícios (interferências, discurso indireto livre, etc.) o narrador impede que aquilo que poderia ser um momento de reflexão e construção de si e do mundo ocorra, não permitindo nem ao herói nem ao leitor, o isolamento. Ao se ver só e perdido na ilha, Henrique começa a sentir medo e a se auto-punir passando por privações, mas logo aparece Simão, e seus problemas de sobrevivência se resolvem nas aulas práticas e teóricas do "ermitão"; Xisto tem seus atos constante e didaticamente comentados pelo narrador, e em seu itinerário não há recolhimento, nem quando é transformado em pássaro; Leo, por sua vez, é acompanhado paripasso pelo narrador que vê, espia e age junto com ele e por ele, sendo que, nos momentos de visões reveladoras, reforçando a onisciência do narrador, aparecem ilustrações fixando a cena, como recurso necessário para que o leitor se solidarize com e se torne cúmplice do desacreditado herói.

O cenário iniciatório se delinea também através de um deslocamento temporal e espacial, onde a busca da atemporalida-

(112) BENJAMIN, Walter - "O Narrador" in: Uber Literatur, Suhrkamp, 1969, (trad. Modesto Carone), mimeografado.

de utópica do mito é sufocada pela necessidade fática de sintonia com o leitor médio previsto e com as normas escolares. Henrique e Leo inseridos na rotina urbana e escolar, procuram satisfazer às necessidades de lazer e fantasia durante as férias escolares e distantes de seu cotidiano. E Xisto, no tempo e espaço do "era-uma-vez" parte, abandonando a situação estável do lar, em busca de aventuras. Não se trata, no entanto, de lazer e fantasia gratuitos, e o que parecia uma inconseqüente brincadeira se torna uma lição de vida. (Assim como também é vista a leitura: usar o caminho prazeiroso da literatura para formar o público que sabe ler, mas que tem uma personalidade amorfa a ser moldada).

Fugindo para a ilha perdida, Henrique aprende o modo ideal de vida escolhido por Simão que tenta se opor à vida burguesa e urbana, mas que representa muito mais uma fuga deliberada do convívio com a humanidade, em vez de lutar para transformá-la. Seu refúgio na ilha é um retorno a um momento anterior à civilização sem os vícios que esta acarreta. A fazenda está situada perto de Taubaté e o rio que a atravessa é o Paraíba. Mas a ilha e o que nela se passa estão além das fronteiras da realidade. Essa condição, reforçada pela retomada de um tema exaustivamente repetido na literatura ocidental, mas esvaziado de marca histórica por se pretender universal, não consegue nada mais que repetir lugares comuns. Tratada ao nível do senso-comum e desprovida de contextualização, a questão do paraíso perdido se "naturaliza" e, neutralizando no discurso todos os possíveis conflitos gerados no confronto das visões de mundo, acaba por mascarar a realidade que pretende criticar, tornando-a inerente ao ser humano.

Simão representa um impasse projetivo. Concretizando o mundo adulto ideal, sua presença deixa transparecer que não há saída a não ser na situação criada por ele. Mas aí se repetem as mesmas relações de exploração de Simão em relação aos animais dos quais ele se serve para comer, punir, vestir-se, repousar o corpo, contradizendo seus discursos a favor da bondade e da amizade entre o homem e seus semelhantes.

Leo, deslocando-se para o mundo do crime e das "transgressões", traça um aparente percurso pelas profundezas e busca solucionar um enigma pouco enigmático e que não é o seu. Inicialmente, divide seu dia entre o bairro de classe média baixa e o hotel 5 estrelas, lugar de luxo e ostentação, e almeja, através do amor por Ângela, estar no Morro dos Ingleses. "Rompendo" com a ordem de sua iniciante mobilidade, o crime o faz buscar, nos porões da lavanderia do hotel, junto com as roupas sujas, o cadáver que seria a causa de seus infortúnios. É expulso do hotel, separado da família e zombado na delegacia de polícia. Refugia-se na casa do primo, de onde sai apenas para solucionar o enigma. Para isso é necessário ser seqüestrado e levado até a represa de Santo Amaro. A fim de fugir dos traficantes, mergulha na água e nada incansável e bravamente. Com as roupas molhadas, exausto, consegue chegar são e salvo ao Morro do Ingleses, onde se refugia momentaneamente até resolver o crime e voltar ao hotel e à família.

Tudo isso apenas para, punindo o malfeitor, ensinar que o Mal não compensa e nem o Bem, porque afinal ele só conseguiu retornar à condição inicial.

Xisto, por sua vez, luta, percorre mundos imaginários, desloca-se numa estafante jornada para mostrar, num misto de herói bíblico e épico, que a força de vontade e a persistência são as maiores virtudes. Disputa e usurpa o poder adulto, representado por bruxos e reis, conquista o reino e vive feliz sem envelhecer. Mas para quê? Tão nobre de espírito e desprezado das coisas materiais, tendo eliminado o Mal(?) que os bruxos representavam, só lhe resta a estagnação da ordem, nunca alterada. Não há descoberta, nem resolução do problema da identidade. Muitas coisas se sucederam, mas ninguém se aperfeiçoou.

O rito de passagem da vida infantil para a adulta, que consistiria em alcançar a independência psicológica e social e a maturidade moral, como resultado de opções probatórias, acaba se caracterizando pelo encaixe das partes pré-moldadas e apenas momentaneamente desarticuladas, com vistas à recomposição sistêmica do "todo", ou seja, à "epifania heróica".

A linearidade temporal, espacial e psicológica da narrativa tenta reproduzir a ordem que se quer no mundo e na vida das pessoas. É como se na vida não houvesse movimento, só a "estaticidade" da mão-única. Uma vez iniciada a estória, já se pode prever seu final, como se o destino de todos estivesse traçado desde sempre e nada pudesse alterar essa "ordem natural" das coisas. A desordem — e não a ruptura — não interfere no ritmo dos acontecimentos, porque é logo punida e o transgressor se arrepende, depois de reconhecer a falta.

A lei, tanto no plano jurídico como no moral e social, é um "dado" e está contra o herói, que, no entanto, só quer defen-

dê-la. Por tentar reparar essa injustiça original, o protagonista se vê obrigado a perambular no purgatório do mundo e da adolescência, para ter direito de desfrutar de uma vida "eterna" e letárgica.

O herói é rebaixado aos olhos dos outros, mas ao se redimir de uma culpa que não tem, transforma apenas a imagem que os outros têm dele. Ou melhor, reafirma estar de acordo com a lei e a ordem, restaurando-a aos olhos do mundo adulto que espreita, vigia e pune ilegítima, mas legalmente. A recompensa do herói é ser reconhecido como "normal" de acordo com os critérios do legal mas inverossímil universo das aparências que a narrativa busca imitar. Henrique reconhece a desobediência para com os tios e as verdades de Simão e se vê reconhecido apenas como travesso e sonhador (e "normal", portanto, para sua idade), quando ninguém mais pôde conhecer os segredos da ilha. O reino da Xistolândia e a juventude eterna são os prêmios "normais" e previstos para quem lutou para eliminar o poder de reis bruxos.

Leo obtém a reabilitação e credibilidade, retorna ao convívio dos familiares com uma grande festa à italiana, é readmitido no emprego, e, embora não termine nos braços da amada, tem a recompensa de repousar em sua casa após a fuga da represa. Essa pequena falha de final feliz, no entanto, é prevista pelo enxadrista quando filosofa: "Pode ser mais fácil pôr o Barão na cadeia do que convencer os pais dessa moça a aceitar o namoro". (Aliás, Leo nem tenta transgredir essa lei; Ângela não passa nunca da condição de quase-namorada).

Seus duplos recebem recompensas também suplementares: Simão

vê-se admirado na sua solitária vida e continua em segredo; Bruzo desfruta dos privilégios de ser leal companheiro do rei; e Gino ganha o reconhecimento e exaltação de sua inteligência e perspicácia.

O herói transgride a ilegitimidade da lei, apenas para reafirmar sua legalidade, sem transformar a si mesmo e ao mundo. Desvenda o enigma e vence o Mal, mas deixa intocado o enigma da sua vida e da complexidade e contradições do real, onde nem tudo está previsto pela lógica linear e, por isso, pode ser revisto.

Nesse sentido, tudo ficou no nível mais superficial da sensaboria. O Mal não era tão mau assim, nem se fez temer. O Bem não convence, porque não consegue a felicidade da descoberta e o prazer da conquista e do trabalho, que dão sentido ao percurso e à busca.

Nesse suposto processo mimético, a distância estética é predominantemente inamovível, procedimento que, somado aos demais, pressupõe uma atitude de cumplicidade meramente contemplativa e receptiva por parte do leitor. Não há espaço para a reflexão, porque inexiste a ameaça de uma catástrofe iminente, e a proximidade da informação torna-a inteligível por si mesma, reduzindo-a ao instante.

Vencer, como herói da narrativa ou da leitura, é conquistar o direito de penetrar no mundo adulto e ser reconhecido por ele; é passar da barbárie à civilização, da irracionalidade primitiva para a racionalidade burguesa. A recompensa é desfrutar (solitariamente) do poder que a nova condição lhe

confere.

As fichas de leituras, ao final, coroam o êxito dessa caminhada do herói-leitor, com o final feliz da nota fácil, que garante a persuasão e o controle da recepção, buscando extinguir a polissemia e os significados indesejáveis decorrentes do efeito estético.

Como se vê, o saldo final é escasso. Que aventuras viveram os personagens da obra e da leitura? Quase nenhuma. Talvez Eduardo as tenha vivido, mas, como a autora desloca o foco narrativo para os outros dois personagens, nada ficamos sabendo sobre a forma de sobrevivência encontrada pelo primeiro menino. Quanto a Henrique, este não foi protagonista, nem agente da ação.

O personagem Simão, por sua vez, representa uma contradição. Simbolizando o mundo adulto ideal, ele mostra que não há saída a não ser na situação criada por ele na ilha, ou seja, longe do convívio com os outros homens. Mas repetindo as mesmas relações de socialização e exploração com os animais. Crescer, tornar-se adulto apresenta-se de maneira polarizada: ou se igualar aos homens cruéis que fazem parte da civilização, ou fugir, como Simão, para viver solitário para o resto de sua vida.

Apesar da aparente fantasia, do pretense final feliz, Aventuras de Xisto é um conto admonitório que não deve trazer consolo nem escape a nenhum jovem. Ao contrário só lhe resta a ansiedade e o desespero de acabar na solidão do cerebral

Xisto ou na inferior imbecilidade do fiel e feio Bruzo.

Para onde deslocar os mecanismos de projeção e identificação? Para o adulto não há saída: ou cruel, ou solitário. Para o jovem, por sua vez, resta esperar crescer para ser isto ou aquilo. Seu presente está traçado pelo adulto e se resume em ouvi-lo e pacientemente assimilar suas lições de vida. Qualquer "ruptura", além de frustrante — porque não constrói nada de novo — é também merecedora de uma punição moral, restando ao seu transgressor o arrependimento ou a saudade do mundo ideal que conheceu. A coexistência dos opostos é impossível.

Ao herói da leitura só resta o final previsto da avaliação da trajetória trivializada pela superfície do texto.

6.4. A CONFORMIDADE INTERTEXTUAL

6.4.1. Adaptação e trivialização

Além de serem comuns as adaptações diretas de textos clássicos estrangeiros que tradicionalmente agradam ao público infanto-juvenil brasileiro, outras existem que, indiretamente, apropriam-se deles e repetem, de maneira trivializada, aspectos temáticos e recursos retóricos numa aproximação apenas tangencial e quase acidental das matrizes literárias.

É o que sugerem os textos analisados, quando contrapostos a obras como Robinson Crusoé - Daniel Defoe, (1719) e D. Quixote de La Mancha - M. de Cervantes, (1605-1615). E talvez se-

ja também no diálogo intertextual que se possam buscar outras fontes para iluminar as sensíveis limitações de literatura trivial infanto-juvenil em seu "funcionamento conforme" sem nos esquecer de que "as distorções constitutivas da literaridade de um texto continuam perceptíveis mesmo que os sistemas normativos tenham mudado"(113)

6.4.2. ROBINSON CRUSOE

Ainda que originariamente escrita para adultos, a obra de Defoe teve grande sucesso, já no seu tempo, entre crianças e jovens. Parte dessa fama se deve aos "cheapbooks", que se difundiam, desde o início do século XVII por Londres e outras cidades inglesas, através de vendedores ambulantes. Paulatinamente, os leitores jovens foram selecionando os elementos que lhes interessavam e a puritana razão do livro foi se diluindo. Em vez de ênfase ao castigo divino gerado pela desobediência às ordens paternas, alguns elementos foram recebendo ênfase e interesse: a narração detalhada e minuciosa, o espírito de engenhosidade e exatidão que garante veracidade ao relato e leva a crer que o autor é o próprio Robinson. Este aparece como um homem de carne e osso, que passa por várias dificuldades e, com imaginação, força e coragem, consegue superar as circunstâncias e reconstruir sua vida.

(113) VERNIER, France - obra citada, p.149.

"Este herói de forma convencional representa o triunfo da vontade sobre o destino; é o homem civilizado (homo faber) que se vê obrigado a reinventar o progresso açoitado pela fatalidade. É também o homem que luta com sua inteligência para sobreviver e não 'involuir' até a barbárie"(114).

Narrado em 1ª pessoa, com tempo da narração posterior ao da narrativa, ao herói é permitido recontar sua trajetória de maneira analítica e crítica, dada a distância dos acontecimentos. E é justamente aí que parece residir a força da novela.

O naufrágio do herói está, de certo modo, ligado à transgressão das ordens paternas. O jovem Robinson, que sempre sonhara em ser marinheiro, é repetidas vezes admoestado pelo pai. Este lhe recorda as vantagens da vida estável e mediana que a família lhe podia oferecer, em detrimento das incertezas e auguras que a vida no mar representa.

Mesmo assim o instinto fala mais alto e Robinson parte para sua primeira viagem. Assusta-se com as dificuldades advindas com a primeira tempestade e começa a se arrepender por não ter ouvido os pais. Mas, quando o tempo se acalma, também seus sentimentos se recompõem. E, depois de várias viagens, aventuras e estadias em terra firme, ao partir em busca de negros escravos africanos, o personagem vê naufragar o navio em que viajava, e se torna o único sobrevivente, sendo levado pelas águas para a praia de uma ilha deserta.

(114) ELIZAGARY, Alga - obra citada, p. 28.

Foi necessário refazer sozinho todo um modo de vida e, só depois de aproximadamente 28 anos, ele consegue retornar a sua terra.

A construção das condições práticas para sua sobrevivência, soma-se sua própria construção enquanto pessoa. Desencadeia-se, com a solidão seguinte ao naufrágio, um processo de reflexão e auto-conhecimento. Reflexão sobre Deus, o homem e o sentido da sua vida. É preciso renascer. É assim que Robinson aponta a coincidência da data de seu nascimento com o dia e mês em que chega à ilha. Distanciado de seu mundo, sozinho, sem instrumentos (a não ser os que recolhe do navio), ele se torna o criador de seu mundo, a partir do pouco que lhe restou. Cria os utensílios, a moradia, o alimento, revê sua própria humanidade. Nada está pronto. A ilha é descoberta "por acaso" e a busca de si dá-se através de necessidades de sua nova condição.

E esse conhecimento, ligado à situação histórica e social do homem do século XVIII, significa também a ruptura com determinada concepção de natureza humana. Para seu reerguimento concorre a iniciativa do trabalho que gera o progresso. É como se Defoe recontasse aí a história da criação do mundo e do homem, à luz das concepções burguesas e do capitalismo emergente (115).

Quão distantes disso estão Henrique e Simão! A submissão de Robinson a Deus é, para nossos heróis, substituída pela submissão ao mundo dos adultos. A estaticidade dos personagens está em relação direta com o mundo pronto e acabado que lhes é dado.

(115) "As robisonadas não expressam de maneira alguma, como certos historiadores da civilização o imaginam, uma simples reação contra os excessos de refinamentos e um retorno a um estado natural mal compreendido(...) São sobretudo uma antecipação da 'sociedade burguesa', que se preparava desde o século XVI e que no século XVIII marchava a passo de gigante a caminho de sua maturidade. Nessa sociedade em que reina a livre concorrência (competência) o indivíduo aparece desligado dos laços naturais, etcétera, que em épocas históricas anteriores fazem dele parte integrante de um conglomerado humano determinado e delimitado. Para os profetas do século XVIII — Smith e Ricardo se situam ainda completamente em suas posições — este indivíduo do século XVIII — produto, por um lado, da dissolução das formas da sociedade feudal, e, por outro, das forças produtivas novamente desenvolvidas a partir do século XVI — aparece como um ideal passado. Não como um cumprimento histórico, mas como um ponto de partida da história. Porque consideram este indivíduo como algo natural, conforme sua concepção da natureza humana, não como um produto da história, mas como algo dado pela natureza." in: MARX, Karl e ENGELS, Frederic - Sobre la literatura y el arte, La Habana, Editora Política, pp. 146-147 e citado por ELIZAGARY, Alga M., ob. cit., p. 28 (tradução livre).

O juvenzinho não foge para renascer, não cria nada. É-lhe apresentado um mundo completamente asséptico, construído pelo adulto e doado como lição de vida a ser aprendida. Para esse aprendizado bastam 8 dias, enquanto que, para refazer-se, Robinson precisa de 28 anos!

Note-se, porém, que quem constrói uma nova proposta de vida é Simão. Henrique deve ser preservado e poupado de semelhante processo. Ele não precisa passar pelo que Simão passou. Basta imitá-lo e aprender com ele, postura que corresponde à experiência do adulto em relação à inexperiência da criança.

O modo de vida ideal escolhido por Simão se opõe (aparentemente) à vida burguesa e urbana. Ele foge deliberadamente do convívio com a humanidade, em vez de lutar para transformá-la. Seu refúgio na ilha é uma volta ao primitivo, a um momento anterior à civilização sem os "vícios" que esta traz em seu bojo, mas evita ser confundido com a barbárie, buscando se aproximar do estado original adâmico.

A mesma relação se encontra entre personagem jovem e mundo adulto. Só Henrique teve acesso à ilha. Ele está para o mundo adulto assim como a ilha para a civilização. Confirmando essa posição, Henrique não se faz crer quando conta sobre a ilha.

Como nada no texto passa do nível da superficialidade, não ficam claras nem sugeridas as razões da queda do homem e de sua privação desse paraíso. A reconquista efetuada por Simão também não vai além de algumas lições de preservação

da flora e da fauna. E a essa inconsistência temática acrescenta-se o caráter atemporal e atópico da narrativa. (Digo da narrativa, porque a narração, enquanto texto, tem um estatuto tópico e temporal irreversível).

Na obra-mãe, Robinson Crusoe, pode haver muitas limitações mas sua grandeza consiste no fato de refletir uma verdade, ou a busca de uma verdade, relativa ao homem de seu tempo. E por isso mais, digamos, "honesto". A relação se inverte. Na medida em que D. Defoe "mergulha de cabeça" no mundo e no homem de seu tempo, sua obra se universaliza e extrapola as condições em que foi criada. Hoje, sua leitura pode nos causar muito prazer e reflexão. Essa universalidade, no entanto, especulada e tematizada em Maria José Dupré, ao descontextualizar-se, torna-se sua própria pequenez e sua leitura pouco ou nada acrescenta.

À ausência de complexidade temática e narrativa junta-se uma outra faceta da tentativa de controle do narrador adulto sobre o mundo e o universo interior da criança, que, como vimos, se concretiza, entre outros, através do foco narrativo. A onisciência desse narrador não consegue disfarçar seu caráter tutelar, nem quando finge ceder a voz ao personagem através do discurso direto ou do discurso indireto livre. Esse último recurso em Robinson Crusoe é o canal de comunicação do personagem consigo mesmo e com o leitor, numa tentativa de trazer o inconsciente ao nível do discurso. Em A Ilha Perdida, tem-se a sensação de que o tempo todo o narrador está preocupado em filtrar os sentimentos e as emoções dos personagens para que eles possam ser exemplares.

Como não há participação no processo, também não há crescimento. Os problemas estão fora do personagem, estão na "humanidade". Posição muito diferente da de *Robinson Crusoe*: "I was born to be my own destroyer"⁽¹¹⁶⁾; a consciência de si enquanto ponto de partida para o conhecimento do outro e do mundo; a consciência de suas limitações e contradições e todo o trabalho de auto-construção: "... how incongruous and irrational the common temper of mankind is, specially of youther"⁽¹¹⁷⁾.

Em A Ilha Perdida a oposição Bem X Mal, decadência X opulência se dá de maneira dicotômica e irreconciliável e deve levar um jovem "normal" a se desesperar frente à impossibilidade de caminhos para superar sua condição. Em Robinson Crusoe, no entanto, o sofrimento humano, enquanto rito de passagem, tem um sentido muito forte. Decair à miserável condição para se reerguer.

"Thus we never see the true state of our condition till it is illustrated to us by its contraries, nor know to value what we enjoy, but by the want of it"⁽¹¹⁸⁾. "Thus what is one man's safety is another man's destruction"⁽¹¹⁹⁾.

Chega ao fundo de si quando teme desesperado a presença e o confronto com outro ser humano na ilha, e o conhecimento da condição humana é fruto de sua experiência, de sua reflexão.

(116) "Eu nasci para ser meu próprio destruidor".

(117) "Quão inconsciente e irracional é a índole habitual da humanidade, especialmente dos mais jovens".

(118) Assim, nós nunca vemos o verdadeiro estado de nossa condição até que ele seja ilustrado para nós por seus contrários, nem sabemos como valorizar o que nos agrada a não ser pela falta dele".

(119) "Assim, o que é a salvação de uma pessoa, é a destruição de outra".

Em certo sentido, acho mais fácil se identificar com esse personagem do século XVIII, do que com os personagens de M. J. Dupré, mais marionetes que pessoas, que em nada parecem ajudar no trabalho com os conflitos e contradições do jovem leitor.

Personagens planos, os de M.J. Durpé pouco servem enquanto deslanche e suporte de sentido, pelo menos não dos possíveis sentidos da vida do homem brasileiro deste século.

6.4.3. D. QUIXOTE DE LA MANCHA

Publicado em 2 partes (a primeira em 1605 e a segunda em 1615), o texto de Cervantes implica numa "crítica à ilusão cavaleiresca da época, uma crítica erudita desse culto popular ao herói"⁽¹²⁰⁾. Dom Quixote é herói/anti-herói entre o cômico/satírico e o épico. Vários planos se entrecruzam no jogo mimético que se desenvolve em dois níveis: a literatura falando a vida / a vida falando a literatura e a literatura falando a literatura.

A "combinação desusada", a prudente moderação do sábio, "combinada com a absurda imoderação da idéia fixa produz uma

(120) AUERBACH, E. *Mimesis*, (trad. George Sperber), SP, Perspectiva, 1976, p. 312 e seguintes.

multiplicidade que não se deixa harmonizar totalmente com o meramente cômico". O jogo gera um divertimento "disposto em camadas tão numerosas como nunca antes acontecera" (121).

Para si próprio, Dom Quixote é um épico; para os outros personagens é um herói cômico; para o jogo "metalingüístico" do texto em relação à sua época é o herói satírico. Mesmo ridicularizado, ele acredita estar passando por percalços e realizando o percurso do herói da cavalaria andante. Para os outros, ele é a sátira do intelectual/guerreiro que busca nos livros sua fonte de inspiração para lutar contra o Mal, que aparece corporificando o poder.

O herói se rebaixa, porque serve de motivo de riso nas suas andanças, mas, readquirindo o juízo ao se encontrar moribundo, reconhece a ordem e o erro advindo de sua loucura. Sua presença nada muda, apenas transforma a felicidade e a infelicidade, a ordem da realidade num jogo, com aquela "neutralidade múltipla" de Cervantes, "perspectiva não julgadora nem interrogadora que é uma corajosa sabedoria" (121).

Enquanto gênero, o texto rompe, sob a aparência de conservar. No jogo sobre o jogo da literatura, o processo mimético se dá em relação ao real e ao verossímil criado pelo próprio texto.

Devido ao sucesso da 1ª parte, após 10 anos, é publicada a 2ª,

(121) Idem, p. 319.

onde os personagens se reportam ao que haviam lido, e discutem "falsas" versões da estória. O narrador, também personagem, para afirmar a veracidade de sua versão, reporta-se ao 1º narrador. As fronteiras entre fantasia e realidade, loucura e lucidez se estreitam ainda mais, pelo fato de os atos dos personagens, na 2ª parte, serem influenciados pela leitura da 1ª. O duque e a duquesa, com quem se deparam D. Quixote e Sancho, após a confirmação do que haviam lido resolvem burlar os dois e preparam uma farsa para desencantar Dulcinéia. O próprio Sancho Pança que inventara a estória do encantamento de Dulcinéia, para se livrar da empreitada que lhe dera o amo, acaba acreditando que o encantamento é verdadeiro e, a troco de dinheiro, aceita ser açoitado e açoitar D. Quixote, para livrar a donzela, conforme o embusteiro Merlin havia ordenado.

A intertextualidade se dá com referências não só a outras novelas de cavalaria, mas também em relação a esta mesma.

O percurso do herói vai da loucura ao restabelecimento da razão. Vive intensamente a loucura e só readquire o juízo quando nada mais pode fazer com ele. Imperando a razão, existe apenas a estaticidade.

Pelo fato de advir da fantasia do herói, o Mal aparentemente inexistente é deslocado para o nível do jogo. Os dois eixos que norteiam o itinerário do herói elevado para si, rebaixado por e para os outros, se relacionam dialeticamente no plano da leitura. A humanidade divina do Cavaleiro da Triste Figura o torna simpático ao leitor porque ridicularizado pelos outros que não o entendem e cujo procedimento é condená-

vel pela maldade de que se impregnam.

D. Quixote é o demiurgo de um mundo impossível mas verossímil em sua loucura; é mais crível do que a "normalidade" antipática e maldosa. Assim, a identidade para si

("Quem sou eu, eu sei, e sei que posso ser não só o que já disse, senão todos os doze pares de França, e até todos os nove de fama, pois a todas as façanhas que eles por junto fizeram e cada um por si, se avantajarão as minhas")

é uma certeza do herói questionada todo o tempo pelo jogo da narrativa, e a lucidez final é a constatação da impotência e a superação do quixotesco sonho de mudança (do mundo e não de si); o aparente conformismo é denúncia de que "os fenômenos da realidade já se haviam tornado difíceis de serem abrangidos, e não mais se deixavam ordenar de uma forma unívoca e tradicional" (122).

Xisto, nosso jovem cavaleiro andante, no entanto, não consegue realizar as proezas do jogo, nem enquanto narração nem enquanto narrativa. A razão e o princípio da realidade, norteiam neuroticamente seus passos. É uma caminhada "quixotesca" no sentido mais restrito do termo. Pondo todos os seus dons "a serviço dos mais altos ideais de seu nobre coração", seu desejo era libertar o mundo dos últimos bruxos existentes, para então o homem só lutar com forças iguais às suas. Tenta recriar um mundo possível, mas inverossímil em sua luz e racionalidade mágicas.

A estaticidade de Xisto é sufocante para si e para Bruzo. A

(122) Idem, p. 319.

solidariedade dos dois companheiros fica reduzida a um nível superficial. O escudeiro é subserviente a Xisto (a razão), e representa a projeção de uma tendência social e psicologicamente inaceitável que se mantém separada da razão até o final, simbolizando a fixação em níveis primitivos de desenvolvimento. Bruzo só aparece para reafirmar e fazer brilhar a grandeza de Xisto, diferentemente de Sancho Pança que é personagem atuante no jogo narrativo.

Do ponto de vista da identificação projetiva, Aventuras de Xisto aponta para uma situação do tipo ou/ou. Ou Xisto, em Bruzo. Para este não há salvação, nem superação de sua condição "animal" (irracional). Xisto é metamorfoseado em pássaro, confirmando seu percurso em níveis superiores de existência, reservada àqueles que se entregam aos ditames da razão (virtude e dom inatos). Alçar vôo, voar alto, para retornar à condição humana igual, mas com a lava que eliminasse um dos bruxos. A quem se deixou levar pelas forças instintivas, a metamorfose é regressiva. Bruzo retorna à condição de imbecilidade da primeira infância, ou da barbárie e irracionalidade (ainda que conserve aspectos físicos de adulto), retornando assim à condição de que nunca saiu. Sua metamorfose sugere um estado indiferenciado que precede às lutas psicossociais do crescimento.

Ao final da estória, fica uma (e a mesma) pergunta. Por que Xisto enfrenta os bruxos? A vontade de ser útil à humanidade não convence. No país de Vilebrodo, o próprio herói se pergunta se esse rei não poderia ser seu aliado, já que ele parecia amar seu povo, dando-lhe luxo e riquezas...

Esses estereótipos da literatura para jovens e crianças sintonizam-se com seu público através da relação espaço-temporal. Sua vida gira sempre em torno de um vir-a-ser. Sua "presentidade" só tem sentido enquanto espera. A escola retarda sua entrada na produção. A literatura trivial infanto-juvenil é a ante-sala para a cultura dos adultos. Tudo sob a justificativa de preparação para a vida. Vida que ainda não é, mas que, quando for, se nutrirá da saudade do passado não vivido. Estranha perspectiva esta! Até porque nem todos chegam aos salões da literatura, ou porque se evadem da escola, ou porque só estudam historiografia literária no 2º grau.

Onde estão nossos jovens heróis que buscam sua própria identidade e seu espaço na transformação da sociedade? Com que direito se lhes tira a participação no processo de busca do seu caminho? Como podemos querê-los criativos, se lhes oferecemos modelos, resultados prontos de um caminho que não percorreram? (Mas... os alunos gostam, e estes são os livros preferidos em nossas escolas...)

O que acontecerá com esses jovens, quando tiverem de "pôr em prática" a leitura e a literatura para as quais a escola os preparou? Quando não mais tiverem a força coercitiva da leitura escolar, o que gostarão(?) de ler?

6.5. DISTORÇÕES (EXTRA/INTRA/INTER) TEXTUAIS

O MISTERIOSO RAPTO DE FLOR-DO-SERENO

A inserção da análise deste livro não significa atribuir-lhe condição de paradigma. Deve-se mais para, a título de comparação, mostrar um outro tipo de texto presente na literatura infanto-juvenil, extrapolando a trivialidade, e trabalhando sistematicamente com as distorções.

O autor é Haroldo Bruno e o livro foi editado em 1979, pela editora Salamandra, encontrando-se na 7ª edição. É um misto de novela policial e de aventuras nos moldes da literatura de cordel nordestina, "descendente", por sua vez, das novelas de cavalaria.

Podemos dizer que este texto rompe com e subverte as normas e códigos lingüísticos e estéticos com livre trânsito na literatura trivial infanto-juvenil veiculada na escola. Não porque haja novidades, mas pelo seu caráter de recriação original (das origens), que desfaz automatismos e problematiza o supostamente conhecido, tornando-o formulável.

Diz o subtítulo que se trata do "combate de Zé Grande, herói dos canaviais do país de Pernambuco contra o monstro Sazafrás de antiga e negra memória". A narrativa, apesar das referências espaciais e temporais, decorre num plano mítico. O herói "passou a tramela na porta e ao mundo se fez, em missão

de procura não tinha montaria nem arma nem munições, viajava com os pés no chão e o pensamento pelo alto" em busca da amada, Flor-do-Sereno, raptada por Sazafrás que desafia o protagonista: "se quer sua dona, venha buscar no oco do mundo". No caminho, Zé Grande encontra um menino abandonado, de 10 anos e "canela suja", que passa a ser seu ajudante. Numa complexa interrelação espaço-temporal, o herói retoma seu passado, "pensando sem ordem", com discurso em 1ª pessoa, como se "sonhando acordado estivesse". "Das visões do nascer e do morrer encheu os olhos, experimentou do bom e do mau" e, após visitar vários reinos de encantação, é levado a um circo onde conhece o mágico Segismundo-corre-mundo que o ajuda a encontrar o monstro e resgatar a amada. Após a luta final, o herói vence o monstro, que é transformado pelo mágico em uma porca peituda, e, para terminar, todos comemoram a vitória.

A ludicidade do texto decorre, das distorções: referências intertextuais explícitas à cavalaria andante e à literatura de cordel; os títulos-resumo de cada capítulo; o monstro e o mágico que, em vez de trazerem o "dejã-vu" rompem com ele; o deslocamento temporal confundindo história e estória. Assim, apesar de o herói buscar resolver um enigma, o autor não precisa recorrer aos clichês da narrativa de suspense; pelo contrário, os títulos-resumo dos capítulos antecipam os fatos, mas não quebram a emoção da descoberta. A riqueza do texto está muito além do conteúdo fabulativo. O narrador em 3ª pessoa não é dono da palavra e dá voz e vida ao protagonista, o qual, pensando, presentifica seu passado, sua história e a de sua gente, trazendo até nós o inconsciente verbalizado. A verossimilhança está no deslocamento do foco nar-

rativo, na ruptura da des-ordem que recria a ordem interna.

Em suas andanças "de pelejar com o existente e o sonhado", Zé Grande, percorrendo o mundo externo e o interno e deslocando-se num espaço-tempo míticos, fica cada vez maior por dentro e por fora. É homem que sofre de saudades da amada, conserta injustiças cometidas pelo monstro, que são também os "coronéis" do nordeste, e é deus que, à medida que caminha, vai recriando o mundo e nomeando-o. Fantasia e realidade se fundem na verossimilhança do jogo. E a irracionalidade não é sinônimo de primitivismo e imbecilidade.

A ordem é relativizada, não só tematicamente, mas também no plano lingüístico, onde há transgressões de todo tipo: inversão sintática dos termos da oração, uso de vocabulário regional pelo narrador, etc.

Não há linearidade; a lógica é a da contradição da vida com altos e vindas, idas e baixos. O nome do sítio do falecido pai de Zé Grande sugere uma síntese do itinerário do herói: "Demoro-mas-chego", para além da neurotizante persistência do esforço individual do "self-made-boy".

6.6. PÓS E CON - TEXTO

As análises anteriores poderiam dar a impressão de que estaríamos lidando incoerentemente com juízos de valor a partir da qualidade intrínseca do texto como um produto. Como foi dito no capítulo 2, porém, o texto precisa ser tratado como um processo social e um lugar de conflitos, quando se parte do pressuposto segundo o qual a escritura não é transparência de um pensamento e nem a leitura interpretação desse pensamento ou percepção de algo dado. Enquanto fato social em processo, a noção de texto inclui não só a escritura, edição e circulação, mas também sua leitura (utilização). Em outras palavras os textos não existem como tais, mas funcionam como texto.

Assim, a questão da pluralidade de leituras não pode nos levar a um relativismo vago como se tudo dependesse da decisão de leitores individuais, a partir de um texto neutro. E me parece que, para transformar discurso revolucionário em prática efetiva, as leituras e as censuras possíveis de determinado texto devem ser problematizadas como objeto de análise e parte integrante do funcionamento desse texto.

Desse ponto de vista, os textos que, de fato, estão sendo lidos na escola brasileira hoje, precisam ser analisados e problematizados como forma de compreender as relações entre conservação e ruptura sociais a partir das soluções literárias para problemas deslocados, mas possíveis de serem conhe-

cidos.

Por isso, ao chamar de trivial a literatura infanto-juvenil escolar, refiro-me ao "funcionamento conforme" que tenta censurar, através do automatismo das evidências, aquilo que funda a condição de literatura e a necessidade de lê-la e conhecê-la. E isso desde as relações extra/inter/intra textuais até à utilização e recepção triviais de qualquer texto, quando se vê a leitura apenas como forma de recreação (e não recriação), ou possível de ser encaixada nos desígnios de um roteiro ou ficha de leitura, que transita na superficialidade do texto.

Para escapar à trivialização, no contexto da escola (pública, principalmente), penso que o ponto de partida não podem ser os critérios de seleção dos "bons" textos em detrimento dos "ruins". A tarefa primordial é o de (re)construir esses conceitos (que não parecem claros nem para o professor) através de uma "praxis" compartilhada e transformadora. É trabalhar as "distorções funcionais" do texto não para mascarar, mas para recuperar os conflitos que emergem mediatizados através dessas distorções constitutivas do literário e, portanto, subversivas, mas que "continuam perceptíveis mesmo que os sistemas normativos tenham mudado"⁽¹²³⁾. É apostar no disfuncionamento, enquanto utilização sistemática das distorções, para junto com os alunos descobrir que o percurso do herói pode ser outro e que as premissas do Bem e do Mal podem ser

(123) VERNIER, France - obra citada, p. 149.

questionadas e a lei transgredida na busca contraditória de uma nova (outra) ordem para o texto, para a escola, para a sociedade.

Penso que a atitude retórica do ensino da literatura, fruto do autoritarismo aliado à debilidade social, deva ser repensada, a partir da função desintegradora do efeito estético advinda da utilização literária dos textos, como resultante de uma prática sobre a palavra, onde se elaboram, se criticam e se transformam ideologias. Dessa maneira, a noção de prazer passa não só pela satisfação de certas necessidades estéticas, mas também pela aprendizagem significativa da leitura, ou seja, pela percepção e conhecimento do trabalho particular de linguagem, que envolve as condições de emergência e utilização/recepção dos textos literários, bem como pela desmistificação do caráter imobilista e ahistórico da noção de gosto. Em outras palavras, pode-se aprender a gostar (e gostar de aprender). Saber e prazer não são excluídos como querem aqueles que temem a ruptura, porque não querem perder o poder que o saber lhes outorga. Para poder conservar ou transformar é preciso conhecer e se arriscar, e esse deve ser um direito conquistado por todos.

"A participação de massas mais extensas na escola média comporta a tendência a relaxar a disciplina de estudo, a pedir 'facilidades'. Muitos pensam que as dificuldades são artificiais, pois estão acostumados a considerar que somente é trabalho e fadiga o trabalho manual. (...) Em uma situação nova estes problemas podem chegar a ser muito agudos e será necessário opor-se à tendência a fazer mais fácil o que não pode sê-lo sem desnaturalizar-se."

Antonio Gramsci

7.1. FUNÇÃO DO PROFESSOR: A INTERFERÊNCIA CRÍTICA

Se a escola ainda é o espaço por excelência de contato com o material impresso e com a literatura em particular, em que pesem as condicionantes decorrentes da trivialização da literatura infanto-juvenil produzida para e utilizada no ambiente escolar brasileiro hoje, parece-me que o imobilismo do professor é mais um fator que se acrescenta ao conjunto dos funcionamentos conforme. Entre esses profissionais, percebem-se atitudes frente ao trabalho com a leitura que vão desde a "neutralidade" conformista até à cumplicidade "revolucionária", decorrendo daí equívocos em relação às possibilidades de mudança.

Em primeiro lugar, penso que é necessário desmistificar certos clichês que caracterizam a trivialização da prática docente, principalmente a partir das duas últimas décadas. Um deles diz respeito à atuação política do professor, a qual não se esgota em lutas corporativistas. A prática pedagógica (objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias e avaliação) não é neutra, mas envolve opções políticas menos ou mais conscientes, das quais, por sua vez, apenas o discurso não consegue dar conta. É preciso pensar, no presente histórico de professores e alunos como possíveis de serem conhecidos e tomados como ponto de partida para a feitura da escola, da leitura e da literatura que queremos, para darmos e propiciarmos avanços qualitativos.

Em decorrência disso, ressalta-se o óbvio: pode-se aprender a ler e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas, pressupõe um processo de aprendizagem. Com a escola, em que pesem as restrições a sua incompetência competente, concorrem todos os outros estímulos ou desestímulos com os quais convivem professores e alunos nas horas restantes do dia, e, entre eles, as péssimas condições de trabalho, e a impossibilidade, para muitos alunos, de terminarem os estudos e terem tempo para a quantidade de leituras.

Parece-me que a saída mais coerente para o professor pode ser buscada numa "praxis" compartilhada que lhe ofereça segurança e permita uma interferência crítica. Cabe ao educador romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, para além da dicotomia valorativa entre quantidade ou qualidade. Para isso, é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie a mobilidade.

Passando obrigatoriamente pela concepção de escola e de sociedade que queremos, a formação do leitor envolve também a diversidade como princípio norteador dos critérios de seleção e utilização dos textos e da reflexão sobre a formação do gosto das pessoas-alunos, não só para um vir-a-ser, mas também para um aqui e agora, principalmente político. E se entendemos que "os gostos não são sucessivos, mas dependentes", envolvendo as histórias de leitura (do leitor, do texto e da época), e que o crescimento diz respeito

"à necessidade de a criança ir-se transcendendo a si mesma e a seus retratos anteriores" (ou seja de traçar seu percurso histórico) "rumo a um progresso que nunca é final e que se caracteriza pela obstinação insatisfeita de sua busca e pela alegria de sua vitória sobre cada novo obstáculo"(124),

o trabalho com a leitura da literatura tem de levar em conta essa luta da criança e do jovem inserida na luta de linguagens e códigos, problematizando a noção de carência geradora de um "infantilismo pedagógico", bem como repensar a formação do leitor, deslocando o impasse entre adequação demagógica ou imposição retórica para o problema da superação crítica e histórica do gosto, através de uma "pedagogia da exigência", como propõe Gramsci (125).

7.2. ESCALONAMENTO E PENETRABILIDADE

Sob esse ângulo, a leitura, enquanto processo de conhecimento, envolve alguns procedimentos didáticos decorrentes da opção pela diversidade e, entre eles, a "penetrabilidade" e o "escalonamento" (126). Este diz respeito à adaptação da leitura à capacidade de apreensão do leitor; aquele oferece a possibilidade de "medir tanto nosso esforço, quanto nossas capacidades aquisitivas". Nesse sentido, a penetrabilidade se torna um procedimento que, oferecendo o desafio do conhecimento sempre novo e diferente, é "um dos elementos mais emulativos da degustação" (127) e propicia não o efeito momentâneo e confortável do lazer, que contenta, enche e dá eufo-

(124) SOSA, Jesualdo, obra citada, p.30.

(125) MANACORDA, Mario A. El principio educativo em Gramsci, Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977.

(126) SOSA, Jesualdo, obra citada, p. 30.

(127) Idem, p. 31.

ria; mas a provisória satisfação da permanência do prazer-fruição que faz vacilar a consistência dos gostos e as bases históricas, culturais, sociais e psicológicas do leitor, tornando seu percurso o de um guerreiro em busca dos significados (128).

Assim, evitar a trivialização no trabalho com a literatura é procurar na diversidade (de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e metodologias) romper com a limitação do totalmente conhecido e transportar o leitor, através da luta pela busca de significados, a ampliar seus horizontes.

As leituras de que o aluno gosta podem ser trazidas para a sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos próprios alunos). E esse trabalho pode ser feito com a literatura trivial ou com a história em quadrinhos e programas televisivos, por exemplo. Saber por que o professor ou o aluno gostam ou não desse tipo de texto é um caminho para o crescimento. Assim, o estudo crítico e comparativo do texto como um todo (condições de emergência, utilização, funcionamentos conforme e disfuncionamentos) se apresenta como uma forma de desmistificar e desautorizar modelos; de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler e de escrever e que não são casuais; de perceber que o prazer não se compra em lojas, nem é automático, mas depende da emoção e da percepção mais ou menos clara do trabalho particular de lin-

(128) BARTHES, Roland - O Prazer do Texto (trad. Maria Margarida Barahorra), Lisboa, Edições 70, 1970, p.50.

guagem e de formas, e tampouco é incompatível com o saber; que a literatura é também novidade e ruptura e só será agente de transformação na medida em que for resultado e lugar de transformação.

7.3. LEITURA E RUPTURA

O professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos pelo professor devem ser, entre outros, aqueles decorrentes da sua "frequência de leitura".

A ruptura que se propõe ao professor não é só (mas também) da ordem externa (condições salariais, materiais, físicas etc.). É necessário romper consigo mesmo e com sua história. Não basta apenas falar sobre a pluralidade de significações, das possibilidades de interpretação. É preciso fazer dessa contradição uma prática cotidiana de sala de aula e de vida. É todo um posicionamento frente ao mundo e a história que conta no jogo das interpretações.

(Mas, enquanto eu redijo este texto, o mercado editorial se expande, os projetos governamentais episódicos consomem elevados recursos públicos, as discussões se aprofundam e rendem títulos e livros; os professores continuam reclamando dos seus salários, das condições de trabalho e dos pequenos

resultados obtidos; os alunos continuam lendo pouco e as mesmas coisas e continuam se evadindo ou sendo reprovados em grande escala; os constituintes divergem sobre a questão das verbas para a educação; e a leitura continua sendo uma questão consensual e acima de qualquer suspeita.)

Apesar de a proclamada preocupação com a formação do leitor envolver também um consenso político perigoso e ter muito de conservadora e neutralizadora das pressões sociais, se acreditamos na força trans-formadora da leitura da literatura não podemos nos omitir enquanto cidadãos e educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores.

A literatura mobiliza a imaginação, a diversidade de opções estimula a busca de alternativas. E, na leitura das contradições e impasses por que passa nosso país, devemos ser co-autores não só dos fracassos, mas também da luta pela participação na construção da sociedade que interesse não apenas a alguns, mas principalmente aos exilados da palavra.

A educação é sempre um ato político

um ato político é sempre educativo

cativo

é o ato que não é

nem político nem sexual

mas apenas paradoxal-

mente

casual.

PÓS-ESCRITO

"As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que um história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar."

Clarice Lispector

"O que não digo me queima, não satisfaz o falado."

Sueli Costa/Abel Silva

O objetivo desta dissertação foi investigar as relações entre literatura e escola, tomando como base os livros mais frequentemente utilizados hoje, principalmente nas séries finais do 1º grau (nível que se caracteriza, para grande parte de nossos alunos como o último degrau da escolarização e, por isso, como coroamento e sedimentação da prática de leitura que os acompanhará na vida) e buscando nas relações históricas entre literatura e escola, compreender melhor a distância existente hoje entre a intenção explícita da legislação em formar alunos críticos com gosto e hábito de ler e o fato de esses alunos mostrarem desagrado e incompetência em relação à leitura, não deixando, porém, de consumir a trivialidade literária, histórica e política.

O objetivo é relativamente simples e as questões aqui levantadas têm sido, de certo modo e por outros ângulos, muito discutidas ultimamente. O que me impulsionou, no entanto, foi muito mais a necessidade pessoal de rever um percurso e uma história, talvez semelhantes a tantos outros, mas nem por isso inquestionáveis e incompartilháveis.

O pensamento inicial era verificar e tentar entender o papel da literatura na formação de crianças e jovens. Era evidentemente um campo muito vasto e foi necessário delimitá-lo para não correr o risco de permanecer na superfície generalizadora. Além do que, estava aí implícita minha própria ingenuidade intelectual, que partia de certezas pessoais e pré-súpostas. Entre elas, a mais definitiva naquele momento(?),

era a de que a literatura é fundamental na vida do ser humano, e, por isso, o objetivo de uma escola que se queira revolucionária é formar leitores da "boa" literatura. Com o passar do tempo, da prática e da teoria, as certezas foram se tornando inquietações, sobre as quais reflito aqui, como uma tentativa de dar-lhes corpo e dinamicidade, ou, pelo menos, de torná-las conscientes para mim.

Reconheço, no entanto, algumas restrições e dificuldades que acompanham a realização deste projeto de trabalho. A primeira diz respeito à impossibilidade de conciliar a estafante jornada de trabalho do professor com a necessidade de tempo livre para pensar e escrever, o que requer o bom-senso paradoxal do afastamento (temporário, mas empobrecedor em todos os sentidos) da prática docente, para poder refletir sobre ela.

Outras dificuldades advêm das limitações de uma dissertação de mestrado, quando se busca, na concretude da vida, o material a ser organizado e elaborado, sempre num pretérito imperfeito, enquanto história que se retoma mas não se completa, pois a prática continua. Hoje percebo mudanças que me permitem comparar. A certeza de que sou, inevitavelmente, o que já fui traz o lugar-comum desconfortante da provisoriidade das reflexões e conclusões aqui apresentadas. É um exercício difícil e doído, severamente conduzido, que se torna, porém, mais complexo, quando se tenta submetê-lo a regras formais e acadêmicas, com vistas à obtenção de um título que, por si só, pouco acrescenta⁽¹²⁹⁾ e tampouco conse-

(129) Apenas 10% (2 referências) sobre meu salário de professora III.

que dar conta da realidade de bastidores, do movimento em busca da palavra que tecesse o caos e do interlocutor que compartilhasse dessa angústia, a fim de atribuir-lhe um significado mais amplo do que a necessidade de realização individual.

De qualquer maneira, a contradição maior é ter de me enfrentar e me expor hoje à Academia com a "velha roupa colorida", é ter de encarar a necessidade de alinhar as partes de um projeto de vida, aqui contido e retalhado, cuja única função é a de proteger das intempéries, enquanto se continua caminhando e buscando um possível menos provisório.

Assim, revisitando os lugares que se tornaram comuns na trajetória deste texto, me pego pensando⁽¹³⁰⁾ se não foi de ingênua a preocupação com a formação do gosto de leitores da literatura; se é alucinação quixotesca imaginar que o avanço tecnológico poderá, um dia, transformar o livro e a literatura em peças de museu e o objetivo desta dissertação em delírio acadêmico da antiguidade pós-moderna; enfim, se minhas inquietações não se tornaram a certeza de que "o futuro (...) é uma variante modesta da eternidade" (131).

"À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo" (132).

"Ó pedaço de mim,
leva o que há de ti."

Chico Buarque de Hollanda

AMÉM!

(130) FONTES Jr., Joaquim Brasil - Apocalíptico e Orientada: conversas de des-orientação, FE/UNICAMP, sala 07, setembro/1987.

(131) FERREIRA, Vergílio - Para Sempre, SP, Difel, 1985.

(132) PESSOA, Fernando (Álvaro de Campos) - "Tabacaria", in: Obra Poética, Ed. Nova Aguilar, 1984, 9ª edição.

ANEXOS

"... fica patente a força da literatura indicada nas escolas"... "Boas, ruins ou péssimas, são as mais lidas, as mais marcantes..."

Fanny Abramovich

ANEXO I - Livros mais freqüentemente indicados por professores de escolas da rede pública da região de Campinas.

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
1. A Ilha Perdida	Maria José Dupré	Ática	X	X		
2. A Primeira Reportagem	Marcos Rey	Ática		X	X	
3. A Serra dos dois Meninos	Aristides F.Lima	Ática	X	X		
4. Aventuras de Xisto	Lúcia M.Almeida	Ática	X	X		
5. Cabra das Rocas	Homero Homem	Ática			X	
6. Cem Noites Tapuais	Ofélia e Narbal Fontes	Ática	X	X	X	
7. Coração de Onça	Ofélia e Narbal Fontes	Ática		X	X	
8. Éramos Seis	Maria José Dupré	Ática			X	X
9. Meninos de Asas	Homero Homem	Ática	X	X		
10. O Caso da Borboleta Atíria	Lúcia M.Almeida	Ática	X			
11. O Escaravelho do Diabo	Lúcia M.Almeida	Ática	X	X	X	
12. O Feijão e o Sonho	Orígenes Lessa	Ática			X	X
13. O Gigante de Botas	Ofélia e Narbal Fontes	Ática	X	X		
14. O Mistério do Cinco Estrelas	Marcos Rey	Ática	X	X	X	
15. O Rapto do Garoto de Ouro	Marcos Rey	Ática	X	X	X	
16. Os Pequenos Jangadeiros	Aristides F.Lima	Ática	X	X		
17. Sozinha no Mundo	Marcos Rey	Ática		X		X
18. Spharion	Lúcia M.Almeida	Ática		X	X	
19. Tônico	José Rezende Filho	Ática	X	X	X	
20. Tônico e Carniça	José Rezende Filho e Assis Brasil	Ática		X	X	
21. Um Cadáver Ouve Rádio	Marcos Rey	Ática		X	X	
22. Xisto e o Pássaro Cósmico	Lúcia M.Almeida	Ática	X	X		

- Observações:
- Os títulos estão arrolados pela ordem de recebimento das respostas.
 - O * indica títulos que apareceram apenas uma vez no quadro geral das séries ou em cada série.
 - n/i — editora não indicada.

TÍTULO (*)	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
23. Xisto no Espaço	Lúcia M. Almeida	Ática		X		
24. Zezinho, o Dono da Porquinha Preta*	Jair Vitória	Ática	X			
25. Alexandre e Outras Histórias*	Graciliano Ramos	Record	X			
26. A Fada que tinha Idéias	Fernanda Lopes	Ática	X			
27. O Menino e o Pinto do Menino	Wander Piroli	Comunicação	X			
28. Reinações de Narizinho*	Monteiro Lobato	Brasiliense	X			
29. A Chave do Tamanho	Monteiro Lobato	Brasiliense	X			
30. O Menino Maluquinho*	Ziraldo	Melhoramentos		X		
31. Cazuza	Viriato Correa	Nacional	X	X		
32. Menino do Engenho	José Lins do Rego	José Olympio			X	X
33. Doidinho*	José Lins do Rego	José Olympio			X	
34. Vidas Secas	Graciliano Ramos	Martins			X	X
35. Nova Antologia Poética*	Mário Quintana	n/i				X
36. Lendas Brasileiras*	Câmara Cascudo	n/i				X
37. Emília no País da Gramática	Monteiro Lobato	n/i		X		
38. Deus me Livre	Luís Puntel	Brasiliense	X	X		
39. Coleção: Para Gostar de Ler	Vários Autores	Ática	X	X	X	X
40. A Montanha Partida*	Odete B. Mott	Brasiliense		X	X	
41. A Moreninha	Joaquim M. Macedo	Ática		X	X	
42. O Gaúcho	José de Alencar	n/i			X	
43. A Escrava Isaura	Bernardo Guimarães	n/i			X	X
44. O Quinze	Raquel de Queiróz	José Olympio				X
45. Caçadas de Pedrinho	Monteiro Lobato	Nacional	X			
46. Coração de Vidro	José M. de Vasconcelos	Melhoramentos	X			
47. O Segredo do Taquara - Poca	F. Marins	Melhoramentos		X		
48. O Menino dos Palmares*	Isa S. Leal	Brasiliense		X		
49. A Mão e a Luva	Machado de Assis	n/i				X
50. Clarissa	Érico Veríssimo	Globo			X	
51. As Pupilas do Senhor Reitor*	Júlio Diniz	Ática			X	

TÍTULO (*)	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
52. A Aldeia Sagrada*	F.Marins	Melhoramentos			X	
53. Ubirajara *	José de Alencar	n/i				X
54. Robinson Crusoe	D.Defoe (adap. Monteiro Lobato)	Brasiliense	X			
55. Senhora *	José de Alencar	n/i				X
56. Justino, o Retirante	Odete B. Mott	Brasiliense			X	X
57. A Montanha Encantada	M.José Dupré	Ática	X	X		
58. Contos*	Machado de Assis	n/i				X
59. O Gênio do Crime	João Carlos Marinho	Obelisco	X	X		
60. Poliana Menina	Eleonor Porter	Nacional			X	X
61. Poliana Moça	Eleonor Porter	Nacional		X		X
62. Expedição aos Martírios*	F.Marins	Melhoramentos		X		
63. De Sol a Sol	Lucila J.A.Prado	Record	X			
64. Apenas um Curumin	Werner Zotz	Nórdica	X	X		
65. Amarelinho*	Garrynedes José	Moderna	X			
66. Pivete	Henry de Araújo	Comunicação	X			
67. Sofá Estampado*	Lígia B.Nunes	Agir	X			
68. Natureza Quase Branca*	4ª série - Escola Comunitária de Campinas		X			
69. Barco Branco e Mar Azul*	Werner Zotz	Nórdica	X			
70. Não-me-toque em Pé de Guerra	Werner Zotz	Nórdica			X	
71. A Árvore que dava Dinheiro	Domingos Pellegrini	Moderna	X	X		
72. Rio Liberdade*	Werner Zotz	Nórdica				X
73. Meu Pé de Laranja Lima	José M. de Vasconcelos	Melhoramentos		X	X	X
74. A Mina de Ouro	M.José Dupré	Ática	X			
75. Capitães de Areia	Jorge Amado	Martins				X
76. Barcos de Papel	José M.Monteiro	Ática	X			
77. Elas liam Romance Policial	Isa Silveira Leal	Brasiliense		X		
78. Um Colégio Diferente*	Louise Alcott (trad. de Herberto Sales)	Tecnoprint		X		
79. Inocência	Alfredo de Taunay	Ática		X	X	X
80. O Misterioso Rapto de Flor do Sereno	Haroldo Bruno	Salamandra				X

TÍTULO (*)	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
81. O Ipê Floresce em Agosto*	Lucila J.A.Prado	Moderna		X		
82. Nas Terras do Rei Café	Francisco Marins	Melhoramen- tos			X	
83. Viagem ao Centro da Terra *	Júlio Verne	Tecnoprint		X	X	
84. Férias em Xangri-lá	Teresa Noronha	Brasiliense	X			
85. De olho nas penas	Ana M.Machado	Salamandra				X
86. Tônico e o Segredo *	Antonieta D.Moraes	n/i		X		
87. A Revolução dos Bichos*	George Orwel	n/i			X	
88. O Sorriso ao Pé da Estrada*	Henry Miller	Salamandra			X	
89. O Estudante	Adelaide Carraro	Global				X
90. Com licença, eu vou à luta	Eliana Maciel	Codecri				X
91. Rumo à Liberdade	Giselda Nicodelis	Moderna		X		X
92. Antes que o Sol desapareça	Lucila J.A.Prado	Brasiliense			X	X
93. O Mistério do Escudo de Ouro *	Odete B. Mott	Brasiliense		X	X	
94. Memórias de um Sargento de Milícias	Manuel A.de Almeida	Ática			X	X
95. O Guarani	José de Alencar	n/i				X
96. Marcelo, Marmelo, Martelo*	Ruth Rocha	Cultura	X			
97. Uma estranha aventura em Talalai*	Joel R.dos Santos	Pioneira	X	X	X	
98. A Vaca Voadora	Edy Lima	Melhoramen- tos	X			
99. O Menino do Dedo Verde	Maurice Druon	José Olympio		X	X	
100. Fernão Capelo Gaivota	Richard Bach	Nórdica				X
101. O Pequeno Príncipe	Antoine Saint- -Exupéry	Agir	X			
102. A Turma dos Sete*	Enid Brayton	Cedibra	X			
103. O Grupo dos Cinco*	Enid Brayton	Cedibra	X			
104. A Viuvinha	José de Alencar	n/i		X		
105. Viagem ao redor da Lua*	Júlio Verne	Hemus			X	
106. Miguel Strogoff*	Júlio Verne	Hemus			X	
107. O Sertanejo*	José de Alencar	n/i				X
108. O Soldado que não era*	Joel R.dos Santos	n/i			X	
109. Proezas do Menino Jesus	Luís Jardim	n/i	X			
110. Veleiro de Cristal	José M.de Vascon- celos	Melhoramen- tos			X	

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
111. Iracema	José de Alencar	n/i		X		X
112. O Alienista	M. Assis	Ática				X
113. O que os olhos não vêem	Ruth Rocha	Pioneira	X			
114. A menina que o vento levou	M.Heloísa Penteado	Pioneira	X			
115. História meio ao contrário	Ana Maria Machado	Ática	X			
116. Um certo dia de março*	Lucila J.A.Prado	Pioneira		X	X	
117. A Transa-amazônica*	Odete B. Mott	Brasiliense			X	
118. Pedro-Pedreiro	Odete B. Mott	Brasiliense			X	
119. Olhai os Lírios do Campo	Érico Veríssimo	Globo				X
120. Pai, me compra um amigo	Pedro Bloch	n/i	X			
121. O tronco do ipê*	José de Alencar	n/i			X	
122. Uma história de amor	Carlos H. Cony	Tecnoprint				X
123. O Retrato de Dorian Gray	Oscar Wilde (trad. Clarice Lispector)	Tecnoprint				X
124. O morro dos ventos uivantes*	Emile Brönte (trad. Herberto Sales)	Tecnoprint				X
125. O noviço*	Martins Pena	Tecnoprint				X
126. O rei que não sabia de nada*	Ruth Rocha	Salamandra	X			
127. Zé diferente*	Lúcia P.S.Góes	Melhoramentos	X			
128. Helena	Machado de Assis	Ática			X	X
129. Contos*	Simões Lopes Neto	n/i			X	
130. Diva *	José de Alencar	Ática			X	
131. Os doze trabalhos de Hércules*	Monteiro Lobato	n/i			X	
132. O clube dos bacanas	Odete B. Mott	Brasiliense	X			
133. O mistério do botão negro	Odete B. Mott	Brasiliense	X			
134. O felino Fidélis	Luis Puntel	Brasiliense		X		
135. Os dois lados da moeda	Odete B. Mott	Brasiliense			X	X
136. E agora?	Odete B. Mott	Brasiliense				X
137. A pata da gazela	José de Alencar	n/i				X
138. Marino, Marina *	Carlos H. Cony	Tecnoprint	X		X	
139. O Cortiço*	Aluísio Azevedo	n/i				X
140. Sagarana*	João G. Rosa	n/i				X
141. A Bolsa amarela*	Lígia B. Nunes	Agir		X		
142. A Pérola	John Steinbeck	n/i			X	X

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
143. O cachorrinho Samba na Fazenda	Maria José Dupré	Ática	X			
144. Glorinha e o mar*	Isa Silveira Leal	Brasiliense	X			
145. Memórias de um fusca	Orígenes Lessa	Tecnoprint	X			
146. Memórias de Emília *	Monteiro Lobato	n/i	X	X		
147. A bandeira de Fernão Dias *	Paulo Setubal	Saraiva/MEC	X			
148. O cachorrinho Samba	Maria José Dupré	Ática	X			
149. O cavalinho azul*	Maria Clara Machado	n/i	X			
150. Na fazenda do ipê amarelo *	Ivan E. Almeida	Brasil	X			
151. O sobradinho dos parciais	Herbeto Sales	Melhoramentos	X			
152. Os desastres de Sofia*	Condessa de Ségur	Tecnoprint		X		
153. A vigância do timão *	Carlos Morais	n/i			X	
154. Não agüento mais esse regime	Luís Puntel	Brasiliense			X	
155. As aventuras de Tom Sawyer	Mark Twain	n/i		X	X	
156. Depois o silêncio *	Ganymedes José	Brasiliense			X	
157. Sem destino	Ganymedes José	Brasiliense			X	X
158. Admirável mundo novo *	Aldous Huxley	n/i				X
159. Rosinha, minha canoa	José M. de Vasconcelos	Melhoramentos				X
160. Fio de Prumo *	Olavo Pereira	n/i				X
161. Tão perto do céu *	Teresa Noronha	Brasiliense	X			
162. A fada desencantada *	Elaine E. Ganen	Brasiliense	X			
163. Esta terra é nossa*	Odete B. Mott	Brasiliense			X	
164. Mocinhos do Brasil*	Luís Puntel	Brasiliense			X	
165. O rastro*	Isa S. Leal	Brasiliense			X	
166. Meninos sem pátria *	Luís Puntel	Brasiliense			X	
167. A serra dos homens formigas	Giselda L. Nicolélis	Brasiliense				X
168. Quando florescem os ipês *	Ganymedes José	Brasiliense			X	X
169. Sonhar é possível?	Giselda L. Nicolélis	Brasiliense				X
170. Janela mágica	Cecília Meireles	Moderna				X
171. Uma rua como aquela	Lucila J.A. Prado	Record		X	X	
172. Assassinato no Beco*	Agatha Christie	n/i			X	X
173. Depois do funeral*	Agatha Christie	n/i			X	
174. A noite das bruxas*	Agatha Christie	n/i			X	
175. Dom Casmurro	Machado de Assis	n/i				X

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
176. Sangue fresco	João C. Marinho	Obelisco				X
177. As 7 cidades do arco-íris	Teresa Noronha	Moderna	X			
178. O segredo da casa amarela*	Giselda L. Nicolélis	Brasiliense		X		
179. O balão amarelo	Lucila J.A. Prado	Brasiliense	X	X		
180. No verão, a primavera	Lucila J.A. Prado	Melhoramentos			X	
181. O amor é um pássaro vermelho *	Lucila J.A. Prado	Brasiliense				X
182. Viagem ao céu	Monteiro Lobato	Brasiliense	X			
183. A normalista *	Adolfo Caminho	Ática				X
184. A terra é azul*	Lucila J.A. Prado	Brasiliense	X			
185. Larissa	Ganymedes José	Brasiliense			X	X
186. O barco e as estrelas*	Isa S. Leal	Brasiliense			X	X
187. A 8ª série C	Odete B. Mott	Brasiliense				X
188. Quem quer ir a Oba-Oba*	Teresa Noronha	Brasiliense	X			
189. A vaca deslumbrada*	Edy Lima	Melhoramentos	X			
190. O palácio japonês*	José M. de Vasconcelos	Melhoramentos				X
191. Um certo capitão Rodrigo*	Érico Veríssimo	Globo		X		X
192. Um defunto à baiana*	Dias Gomes	Atual				X
193. Super G *	Ganymedes José	Brasiliense		X	X	
194. Novas aventuras de Pedro Malazartes *	Herman Donato	Melhoramentos	X			
195. Viagem ao mundo desconhecido *	Francisco Marins	Melhoramentos		X		
196. Rio de contas*	Lucila J.A. Prado	Melhoramentos			X	
197. Camilinha no país da beleza*	Liliam Malferroni	Melhoramentos	X			
198. Pantanal amor-baguá	José H. Ribeiro	Brasiliense			X	
199. O cachorrinho Samba na floresta	Maria José Dupré	Ática	X			
200. A vaca na selva *	Edy Lima	Melhoramentos	X	X		
201. O diário de Marcus Vinicius	Maria Alice Nascimento	José Olímpio			X	
202. Cadeira de Balanço*	Carlos D. de Andrade	José Olímpio				X
203. O poder ultra-jovem*	Carlos D. de Andrade	José Olímpio				X

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
204. As letras falantes*	Orígenes Lessa	Tecnoprint	X	X		
205. Música ao longe	Érico Veríssimo	Globo				X
206. Amor de Perdição *	Camilo Castelo Branco	Ática				X
207. Rosa dos Ventos	Odete B. Mott	Brasiliense				X
208. Vinte mil léguas sub-marinas *	Júlio Verne	Abril Cultural			X	X
209. O analista de Bagé *	Luís F. Veríssimo	L.P. & M				X
210. Saci, siriri, sici *	Luís Galdino	Brasil	X			
211. O mistério do poço da hortêncica *	Teresa Noronha	Brasiliense		X		
212. O filme da barriga do Panda *	Odete B. Mott	Brasiliense			X	
213. Recordações de um agente secreto *	Maria Lourdes Krieger	Brasiliense			X	
214. A baía dos golfinhos*	Lucila J.A. Prado	Moderna			X	
215. Kadinéu	José H. Ribeiro	n/i			X	
216. A grande ilusão *	Odete B. Mott	n/i				X
217. Chuta o Joãozinho prá cá*	Pedro Bloch	Ediouro		X		
218. São Bernardo *	Graciliano Ramos	Martins				X
219. Memórias de um burro brasileiro*	Herbeto Sales	Tecnoprint	X			
220. Volta ao mundo em 80 dias	Júlio Verne	Tecnoprint	X			
221. A ilha misteriosa *	Carlos H. Cony	Tecnoprint		X		
222. O fazer de mágicas *	Ganymedes José	Melhoramentos	X			
223. História do país dos avessos *	Edson J. Garcia	Edart	X			
224. A luneta mágica *	Joaquim M. Macedo	Ática	X			
225. Macacos me mordam *	Wander Piroli	Salamandra	X			
226. Do outro lado tem segredos*	Ana M. Machado	n/i		X		
227. Irmãos Corsos*	Alexandre Dumas	Melhoramentos			X	
228. Infância *	Graciliano Ramos	Record	X		X	
229. Os ladrões da meia-noite *	Josué Guimarães	L.P. & M			X	
230. O Viajante das Nuvens*	Haroldo Bruno	Salamandra			X	
231. A ladeira da saudade*	Ganymedes José	Moderna			X	X
232. Vale das vertentes*	Giselda L. Nicolélis	Moderna			X	

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
233. Triste fim de Polícarpo Quaresma *	Lima Barreto	Ática				X
234. Criança tem cada uma*	Pedro Bloch	Ediouro	X			
235. Os cavalinhos de Platiplanto*	J.J. Veiga	Civilização Brasileira				X
236. Banana brava *	José M.de Vasconcelos	Melhoramentos				X
237. Doidão *	José M.de Vasconcelos	Melhoramentos				X
238. Os colegas *	Lígia B.Nunes	Agir	X			
239. Mar Morto *	Jorge Amado	n/i				X
240. Angélica *	Lígia B.Nunes	Agir		X		
241. A casa da madrinha *	Lígia B.Nunes	Agir		X		
242. Til *	José de Alencar	Ática				X
243. O encontro marcado *	Fernando Sabino	Record				X
244. As aventuras de Tibicuera *	Érico Veríssimo	Globo	X			
245. Viagem ao céu *	Monteiro Lobato	Brasiliense	X			
246. A companheira de viagem *	Fernando Sabino	Record	X			
247. A chave do tamanho*	Monteiro Lobato	Brasiliense	X			
248. Aventuras do menino Chico de Assis *	Luís Jardim	José Olímpio	X			
249. A reforma da natureza*	Monteiro Lobato	Brasiliense	X			
250. Nó na garganta *	Mirna Pinsky	Brasiliense	X	X		
251. A hora da estrela *	Clarice Lispector	José Olímpio		X		

ANEXO II - Os 20 livros mais indicados nessas escolas.

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE(S) EM QUE É UTILIZADO			
			5ª	6ª	7ª	8ª
1. A ilha perdida	Maria José Dupré	Ática	X			
2. O mistério do 5 estrelas	Marcos Rey	Ática		X	X	
3. O caso da borboleta Atíria	Lúcia M.de Almeida	Ática	X			
4. Tonico	José Rezende Filho	Ática	X	X		
5. O escaravelho do diabo	Lúcia M.de Almeida	Ática	X	X	X	
6. Um cadáver ouve rádio	Marcos Rey	Ática		X	X	
7. Menino de asas	Homero Homem	Ática	X	X		
8. O feijão e o sonho	Orígenes Lessa	Ática			X	X
9. A montanha encantada	Maria José Dupré	Ática	X			
10. Cem noites tapuias	Ofélia e Narbal Fontes	Ática	X	X		
11. O rapto do garoto de ouro	Marcos Rey	Ática	X	X	X	
12. Éramos seis	Maria José Dupré	Ática				X
13. Sozinha no mundo	Marcos Rey	Ática		X		
14. Clarissa	Érico Veríssimo	Globo			X	
15. O gênio do crime	João C. Marinho	Obelisco		X		
16. A serra dos 2 meninos	Aristides F.Lima	Ática	X			
17. Xisto no espaço	Lúcia M.Almeida	Ática	X			
18. Aventuras de Xisto	Lúcia M.Almeida	Ática	X			
19. Xisto e o pássaro cósmico	Lúcia M.Almeida	Ática	X	X		
20. Zezinho, o dono da porquinha preta	Jair Vitória	Ática	X			

BIBLIOGRAFIA

"... tanto naquelas leituras se enfrascou que passava as noites de claro em claro e os dias de escuro em escuro, e assim, de pouco dormir e de muito ler, se lhe secou o cérebro de maneira que chegou a perder o juízo".

"Satanás e Barrabás que levem consigo toda essa livraria, que assim deitaram a perder o mais sutil entendimento que havia em toda a Mancha!"

Miguel de Cervantes

- ABRAMOVICH, Fanny - O Estranho Mundo Que Se Mostra Às Crianças, S.P., Summus, 1983.
- ADORNO, Theodor W. - "Discurso sobre lírica e sociedade" in: LIMA, L.C. - Teoria da Literatura em suas Fontes, R.J., Francisco Alves Ed., 1975.
- _____ - "Posição do narrador no romance contemporâneo" (trad. Modesto Carone) in: Noten sur Literatur I, Suhrkamp, 1958, mimeografado.
- AGUIAR, Vera T. e outros - Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor (org. Regina Zilberman), Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- ALTHUSSER, L. - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Portugal/Editorial Presença, Brasil/Livraria M. Fontes, 1974.
- AMARAL, Emília - Texto Literário e Contexto Didático: os (des)-caminhos na formação do leitor, IEL/UNICAMP, 1986 - Tese de Mestrado.
- ARIÉS, Ph. - História Social da Criança e da Família, R.J., Zahar, 1978.
- ARISTÓTELES - Arte Retórica e Arte Poética (trad. Antonio Pinto de Carvalho), R.J., Ed. Tecnoprint, s/d.
- AUERBACH, Erich - Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental, (trad. George Sperber), S.P., Ed. Perspectiva, 1976, 2ª ed.
- AVERBUCK, Lígia (org.) - Literatura em Tempo de Cultura de Massa, S.P., Nobel, 1984.
- AZEVEDO, F. - "A Escola e a Literatura" in: COUTINHO, A. - A Literatura no Brasil, R.J., Sul Americana S/A, Tomo I, Vol. 1, 1956.

- BAKHTIN, Mikhail - Marxismo e Filosofia da Linguagem (trad. M. Lahud e Y.F. Vieira), S.P., Editora Hucitec, 1981, 2ª ed.
- BARRETO, Elba e ARELARO, Lizete - "As uvas não estão mais verdes: um novo currículo", SE/CENP, 1986.
- BARTHES, R. - Mitologias (trad. R. Buongiorno e P. Souza), S.P., Difel, 1972.
- - O prazer do Texto (trad. M. Margarida Barahona), Lisboa, Edições 70, 1974.
- - "L'ancienne rhétorique" in: Communications 16, Paris, Seuil, 1970.
- BENJAMIM, W. - A Criança, o Brinquedo, a Educação, (trad. Marco V. Mazzari), S.P., Summus, 1984.
- - "A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução" in: Sociologia da Arte, IV, R.Z., Zahar, 1969.
- - "O Narrador" (trad. Modesto Carone) in: Über Literatur, Suhrkamp, 1969, mimeografado.
- BETTELHEIM, Bruno - A Psicanálise dos Contos de Fadas (trad. Arlene Caetano), R.J., Paz e Terra, 1980.
- BOSI, Alfredo - História Concisa da Literatura Brasileira, S.P., Cultrix, 1975.
- BOSI, Ecléa - Cultura de Massa e Cultura Popular, S.P., Vozes, 1978.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. - A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, R.J., Liv. Francisco Alves, 1975.
- BRAGA, Maria L.S. - Produção de Linguagem e Ideologia, S.P., Cortez Ed., 1980.
- BRANDÃO, Roberto de Oliveira - A tradição sempre Nova, S.P., Ática, 1975.

- CÂNDIDO, Antonio - "A literatura e a formação do homem" in:
Revista Ciência e Cultura, vol. 24, setembro de 1972.
- _____ - "Literatura e subdesenvolvimento" in:
América Latina em sua Literatura, S.P., Perspectiva, 1979.
- CAPARELLI, Sérgio - Comunicação de Massa sem Massa, S.P.,
Cortez Editora
- CARPEAUX, Otto Maria - História da Literatura Ocidental, R.J.,
O Cruzeiro, 1959 (3ª Vol).
- CERVANTES, Miguel - D. Quixote de la Mancha (trad. Viscondes
de Castilho e Azevedo), S.P., Abril Cultural, 1978.
- CHARLOT, Bernard - A Mistificação Pedagógica, R.J., Zahar,
1979.
- CHAUI, Marilena - O que é ideologia?, S.P., Brasiliense,
1981.
- COHN, Gabriel (org.) - Comunicação e Indústria Cultural,
S.P., Cia. Ed. Nacional, 1971.
- Coleção "Preto no Branco" - Relatório de Consultoria (con-
sultor: Lígia Cademartori) - Ed. Brasiliense, março de
1987.
- COUTINHO, Carlos Nelson - Literatura e Humanismo, R.J., Ed.
Paz e Terra, 1967.
- CURTIUS, Ernest R. - Literatura Européia e Idade Média La-
tina (trad. Teodoro Cabral e Paulo Rónai), R.J., INL/MEC,
1957.
- DEFOE, Daniel - The Life and Adventures of Ronbinson Crusoe,
Penguin Library, 1972.
- DELLA VOLPE, Galvano - Esboço de uma História do Gosto (trad.
Manuel Gusmão), Lisboa, Editorial Estampa, 1973.
- EAGLETON, Terry - Teoria da Literatura (Uma introdução),
S.P., Martins Fontes, 1983.

- ELIZAGARY, Alga Marina - Niños, Autores y Libros, La Habana/Cuba, Editorial Gente Nueva, 1981.
- FERREIRA, Norma S. de A. - Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?, S.P., Cortez, 1982.
- FONTES, Joaquim B. - "Notas sobre o ensino de literatura: gramática, texto e retórica" in: Revista Educação e Sociedade, nº 12, Cortez Ed., setembro de 1982.
- _____ - "As obrigatórias metáforas" in: Revista Leitura: Teoria & Prática, nº 5, junho/1985.
- FRANCA, Leonel - O método pedagógico dos jesuítas, R.J., Ed. Agir, 1960.
- FREIRE, Paulo - Conscientização, S.P., Ed. Moraes, 1980.
- _____ - A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam, S.P., Autores Associados: Cortez, 1986.
- FREITAG, B. - Escola, Estado e Sociedade, S.P., Cortez & Moraes, 1979.
- GARCIA, P. B. - Educação: Modernização ou Dependência, R.J., Livr. Francisco Alves, 1977.
- GARCIA, Walter C. - Educação Brasileira Contemporânea, S.P., Ed. Mc Graw Hill do Brasil, 1978.
- GERALDI, João W. (org.) - O Texto na Sala de Aula (leitura e produção) - Campinas/UNICAMP - Cascavel/ASSOESTE - 1984.
- GNERRE, Maurizio - Linguagem, Poder e Discriminação, S.P., Martins Fontes, 1985.
- Governo do Estado de São Paulo/SE/Coordenadoria Ensino Básico e Normal - Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, S.P., dez/1971.
- GRAMSCI, A. - Literatura e Vida Nacional (trad. Carlos N. Coutinho), col. Perspectivas do Homem, vol. 49, R.J., Civ. Brasileira, 2ª ed., 1978.

GRAMSCI, A. - Os Intelectuais e a Organização da Cultura

(trad. Carlos N. Coutinho), col. Perspectivas do Homem,
vol. 49, R.J., Civ. Brasileira, 2ª ed., 1978.

Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo

Comum do Ensino de 1º grau - CERHUPE/SE-SP, s/d.

HAIDAR, Maria de L. M. - O Ensino Secundário no Império Bra-
sileiro, S.P., Grijalbo, 1972.

HOLANDA, Sérgio B. - História Geral da Civilização Brasilei-
ra, S.P., Difel, 1969

KHÉDE, Sonia S. - "A Marca Cultural da Dominação nos Textos
Infanto-Juvenis" in: Revista Ciência e Cultura, vol.35,
dezembro de 1983.

————— - Literatura Infanto-Juvenil (um gênero po-
lêmico), Petrópolis, Vozes, 1983.

LAJOLO, Marisa - Usos e Abusos da Literatura na Escola,
Tese de Doutorado, USP, 1979.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, Regina - Literatura Infantil Brasi-
leira: história & histórias, S.P., Ática, 1984.

LEFEBVRE, Henri - Lógica Formal e Lógica Dialética (trad.
Carlos N. Coutinho), R.J., Civ. Brasileira, 1975.

LINS, Osman - Do Ideal e da Glória: Problemas Inculturais
Brasileiros, S.P., Summus, 1977.

MARCO, V.; LEITE, L. C.M. e SPERBER, S. (org.) - Língua e
Literatura: o professor pede a palavra, S.P., Cortez:
APLL:SBPC, 1981.

MEC/CFE - Reforma de Ensino (1º e 2º graus), 1971.

MEIRELES, Cecília - Problemas da Literatura Infantil, S.P.,
Summus, 2ª ed., 1979.

- NAGLE, J. (org.) - Educação e Linguagem: Para um Exame do Discurso Pedagógico, S.P., Edart, 1976.
- NOSELLA, Maria de L.C.D. - As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos, S.P., Cortez & Moraes, 1979.
- ORLANDI, Eni P. e GUIMARÃES, Eduardo - Texto, Leitura e Redação, S.P., SE/CENP, 1986 (Projeto Ipê - Língua Portuguesa III).
- PERROTTI, Edmir - O Texto Sedutor na Literatura Infantil, S.P., Icone, 1986.
- _____ - "A Leitura como Fetiche" in: Leitura: Teoria & Prática, nº 8, Porto Alegre, Mercado Aberto, dezembro de 1986.
- PLATÃO - Dialógos III: A República (trad. Leonel Vallandro) R.J., Tecnoprint, s/d.
- PONDÉ, Glória M. F. - "A literatura infantil brasileira: de Lobato aos escritores atuais", in: Revista Ciência e Cultura, vol. 35, dezembro de 1983.
- _____ - "Como despertar o prazer da leitura" in: Revista Leitura: Teoria & Prática, nº 01, abril de 1983.
- RIBEIRO, Maria L.S. - História da Educação Brasileira: a organização escolar, S.P., Cortez & Moraes, 1979, 2ª edição.
- RODARI, Gianni - Gramática da Fantasia, S.P., Summus, 1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia - Análise dos Modelos Culturais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira, S.P., Fund. Carlos Chagas, 1979.
- SAER, José - "A Literatura e as novas linguagens" in: América Latina em sua Literatura, S.P., Perspectiva, 1979.

- SANTOS, Laymert G. dos - Desregulagens (Educação, Planejamento e Tecnologia como Ferramenta Social), S.P., Brasiliense/Funcamp, 1981.
- SILVA, Lillian Lopes M. - A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.
- SODRÉ, Muniz - Best-Seller e a Literatura de Mercado, S.P., Ática, 1985.
- SCHWARZ, R. - "Nota sobre vanguarda e conformismo" in: O Pai de Família e outros Estudos, R.J., Paz e Terra, 1978.
- SOSA, J. - A Literatura Infantil (ensaios sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil) (trad. James Amado), S.P., Ed. Cultrix/EDUSP, 1978.
- SPERBER, Suzi - "O que é literatura como arte?" in: Curso por correspondência de Tecnologia Educacional Aplicada ao ensino de Português no 1º grau, R.J., ABT, 1983, 3ª lição.
- VERNIER, France - L'écriture et Les Textes (essai sur le phénomène littéraire), Paris, Éditions Sociales, 1971.
- _____ - ¿Es posible una ciencia de lo literario? (trad. María O. Martínez y Juan A.B. Cazabán), Madrid, Akal Editor, 1975.
- WARDE, Miriam J. - Educação e Estrutura Social, S.P., Cortez & Moraes, 1977.
- WERNECK, Regina Y. M. - "Rumos da literatura infantil e juvenil brasileira: a importância da imagem nos livros" in: Revista Ciência e Cultura, 35, dezembro de 1983.
- ZILBERMAN, Regina - A Literatura Infantil na Escola, S.P., Global Ed., 2ª ed., 1982.
- _____ - "Sociedade e democratização da cultura" in: Revista Leitura: Teoria & Prática, nº 01, abril de 1983.

ZILBERMAN, Regina (org.) - Leitura em Crise na Escola (As alternativas do professor), Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.