

TEXTO LITERÁRIO E CONTEXTO DIDÁTICO :

OS (DES) CAMINHOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

por

Emília Amaral

Tese apresentada ao Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Teoria Literária.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Emília Amaral e aprovada pela Comissão Julgadora em 24/05/86
f. M. Spina

CAMPINAS - 1986

Comissão Julgadora

A meus pais, Homero e Helena

A Alfredo, Maneco, Walter, Dinda e Lincoln,
meus irmãos,

Também ao Paschoal, ao Roland, à Márcia
e à Marisa Lajolo

ofereço este texto,

pensando nas vezes em que o universo

nos tem tocado, de leve,

com as mãos

RESUMO

Este trabalho procurou estudar as relações entre literatura e escola, inicialmente rastreando, em termos históricos, o assunto e colocando a hipótese do conservadorismo da segunda em relação à primeira. Tal hipótese foi discutida à luz da análise de manuais didáticos de segundo grau e da Proposta Curricular de língua portuguesa, que lhe serviu como referencial. Verificou-se a existência de uma ligação entre problemas de ensino de literatura e problemas de teoria literária, através da reflexão sobre a Universidade como instância envolvida tanto na produção quanto na circulação de um saber sobre literatura.

Autor : Emília Amaral

Orientador: Profa.Dra.Marisa P.
Lajolo

Índice

	pág.
I - LITERATURA & ESCOLA: REFLEXÕES PRELIMINARES.....	1
I.1 - Contextualização Histórica do Problema (Revisão Bibliográfica)	1
I.2 - A Universidade como Fonte de Produção e Circulação de um Saber Sobre Literatura	9
I.3 - Universidade e Política Educacional Brasileira: os anos 60 e 70	16
I.4 - Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau	18
II - LITERATURA & ESCOLA: OS MANUAIS DIDÁTICOS.....	28
II.1 - Língua e Literatura (Martos/Mesquita).....	30
Apresentação	30
Apresentação dos Assuntos	34
Definições de Literatura	38
Propostas de Leitura e Produção de Textos	47
Conclusão	49
II.2 - Língua e Literatura (Moura/Faraco)	51
Apresentação	51
Apresentação dos Assuntos	53
Definições de Literatura	60
Propostas de Leitura de Textos	71
Propostas de Redação	72
Conclusão	74
II.3 - Estudos de Língua e Literatura (Douglas Tufano).....	77
Apresentação	77
Apresentação dos Assuntos	78
Definições de Literatura	85
Conclusão	95
III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
IV - PÓS-ESCRITO	103
V - NOTAS BIBLIOGRÁFICAS	104

I - LITERATURA & ESCOLA: REFLEXÕES PRELIMINARES

"Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?"

Carlos Drummond de Andrade

I.1 - Contextualização Histórica do Problema

(Revisão Bibliográfica)

Como primeiro passo para analisar algumas relações entre a literatura e a escola na tentativa de compreensão do papel da literatura difundida pela escola em nossa sociedade, procurarei estabelecer algumas tendências que historicamente foi assumindo o estudo destas relações, uma vez que as condições do ensino de literatura hoje vigentes parecem ser, em certa medida, desdobramentos desse passado.

No texto "Literatura e Escola", Fernando de Azevedo marca o caráter predominantemente literário e retórico que os colégios jesuítas imprimiram em nossa cultura ao longo do período colonial. Como observa o autor, o "insultamento" imposto à colônia pelos exploradores portugueses transformou-a em "ilha cultural" da metrópole, onde a única voz que se ouvia era a dos missionários e pregadores. São eles, portanto, os responsáveis pelas raízes do ensino colonial, que consistia em

"disciplinas de base, ou sejam a gramática, a retórica e a poética, aplicadas ao estudo das línguas latina e portuguesa, e aprendidas pelas técnicas tradicionais, como as versões, os exercícios de linguagem e de estilo, com que se procurava alcançar o domínio dos instrumentos básicos de expressão". (1)

Tal tendência ao literário, ao mesmo tempo em que torna a literatura no Brasil

"mais que a filosofia e as ciências humanas, o fenômeno central da vida do espírito" (2), é também responsável por aquilo que o autor considera um "defeito" de nosso sistema cultural:

"o amor à forma pela forma, o requinte e os rebuscamentos, e o gosto das disputações que, mais tarde, no Império e na República (...), deviam prolongar-se nas controvérsias gramaticais e filológicas, como nas polêmicas literárias". (3)

Estas reflexões sugerem um primeiro nível de ambigüidade da relação literatura-escola, especificamente concernente ao contexto histórico nacional: através do ensino jesuítico, obtivemos uma forte tradição retórica e literária, à qual se atribui o valor aparentemente positivo de haver tornado a literatura no Brasil "o fenômeno central da vida do espírito". Entretanto, há um fator "negativo" em nosso sistema cultural, que podemos denominar "tendência ao verbalismo ou à verborragia", atribuído a esta mesma tradição.

Um segundo nível da ambigüidade pode ser encontrado na forma como Fernando de Azevedo relativiza a importância da escola na formação de nossa tradição, após tê-la enfatizado, usando para tanto alguns argumentos, dentre os quais cabe ressaltar

"o caráter eminentemente conservador da escola, enquanto veículo de transmissão antes dos valores estáticos do que dos aspectos dinâmicos da cultura (e, portanto, da literatura, que é uma das suas manifestações)" (4),

em contraposição ao caráter extremamente diverso da literatura, que, além de manifestar as tendências tradicionais da sociedade, "abre-se a uma variedade (...) de perspectivas que coexistem no interior de uma sociedade, e resultam do conflito de grupos, do encontro e da fusão de influências culturais, das oposições de escalas de va

lores, de modos de pensamento, cujas repercussões no ambiente escolar não se fazem senão em formas atenuadas e num ritmo mais lento, devido à 'demora cultural' entre a difusão e a produção de idéias novas e sua incorporação a estruturas institucionais". (5)

Procurando conciliar o caráter aparentemente contraditório de suas afirmações gerais, há no texto um último argumento, de tom conclusivo, que coloca a escola como instituição formadora de um público consumidor de literatura:

"A escola, pois, se não influi diretamente sobre a produção, é certo que, contribuindo para alargar e diversificar o público, estimula as criações do espírito, a que se abrem novas perspectivas, e, afinal, produz consumo, aumentando constantemente o número de leitores e, portanto, o mercado de livros". (6)

O presente trabalho de Fernando de Azevedo, assim, aponta alguns elementos cuja permanência ao longo do tempo torna-os extremamente significativos para a discussão de algumas relações entre a literatura e a escola em nossa sociedade.

O que me parece central, pela constância com que é retomado, é a insistência com que afirma e ao mesmo tempo relativiza a importância da função da escola na formação de uma tradição cultural a que a literatura pertence, entendendo-a não como o fator, mas como um dos fatores educativos e, portanto, de difusão da cultura e da literatura. Este ponto aumenta de importância na medida em que o autor especifica que, se a escola não age diretamente na formação de escritores, cabe-lhe a tarefa de formar leitores, bifurcando-se a conclusão quanto ao seu papel em relação à literatura: ele é positivo (no que se refere à divulgação das obras), embora limitado (quanto à sua produção).

Encontram-se ainda, nas afirmações de Fernando de Azevedo, ambigüidades que sugerem, se não contradições, ao menos outras restrições à função da escola no que tange à literatura: se a esco

la não consegue cumprir satisfatoriamente o papel de formar escritores, pelo conservadorismo que a caracteriza, como lhe seria possível formar leitores? Ou ainda, como lhe seria possível exercer a função de agente de uma suposta tendência ao literário?

A resposta destas questões encaminha-se no sentido de ter como hipótese que o público formado pela escola a que Fernando de Azevedo se refere é um público de gosto conservador e, portanto, incompatível com o caráter não conservador que Fernando de Azevedo atribui à literatura, tendo, talvez, ficado mais próximo do referido verbalismo que propriamente do desenvolvimento de um gosto pelo literário. Tal recepção conservadora talvez seja a que emerge do trabalho de Marisa Lajolo, que retoma estas questões caracterizando o modo pelo qual tradicionalmente a escola no Brasil aborda o texto literário. Trata-se do que ela denomina educação pela literatura (7), em que o texto

"é intermediário de atividades outras que não ele mesmo" (8),

sejam tais atividades de caráter explicitamente ideológico, quando o texto literário funciona como

"modelo e exemplo de preleções morais, cívicas e familiares" (9),

sejam de caráter "pedagógico", quando constitui pretexto para a transmissão de conteúdos escolares, tais como o desempenho da modalidade culta, a identificação de estilos literários, de procedimentos estilísticos, etc. (10)

Em "Usos e Abusos da Literatura na Escola" a mesma autora, analisando o espírito da educação tradicional, afirma ter sido ela

"muito menos orientada no sentido do desenvolvimento da razão que no da transmissão do patrimônio literário representado pelas grandes obras-primas" (11),

donde surge

"a contradição que marca toda a tradição educacional fundada nas humanidades: por mais revolucionária

rias que sejam as obras, quer como projeto estético, quer como projeto ideológico, no momento em que delas se apropria o currículo escolar, ele as i mobiliza, paralizando-as como espelho de um passado próximo ou remoto". (12)

Estas observações, muito embora relativas a um momento histórico em que se assumiu no Brasil a educação como uma grande bandeira (a República) e em que o texto literário foi amplamente u tilizado como modelo de divulgação de idéias nacionalistas, parecem retomar, ampliando, as questões colocadas por Fernando de Azevedo, na medida em que sugerem que a limitação do papel da escola em relação à literatura ocorre não só no processo de formação de escritores como também no processo de formação de leitores. Isto se dá, de acordo com a autora, não só porque o texto literário sofre um empobrecimento, um envelhecimento quando inserido no contexto escolar, mas também pela ideologização e sacralização decorrentes do seu caráter de modelo e exemplo. No lugar desta educação pela literatura, Marisa Lajolo sugere uma educação para a literatura, em que a literatura seja

"duplamente instrumento e objeto, meio e fim".(13)

A viabilização de tal proposta, entretanto, esbarra no fato de que a escola, vista como instituição de caráter conservador, mecanismo de preservação e reprodução da estrutura social, praxis da classe dominante, ou ainda, no dizer de Althusser, Aparelho Ideológico do Estado (14), não poderia ter o papel de formar "bons" leitores, isto é, leitores críticos e atualizados, e, menos ainda, escritores.

Nesta perspectiva, a função que ela desempenha é, pelo contrário, "neutralizar" a literariedade de um texto, reduzindo sua complexidade e afunilando-o. Assim, ao transformar o texto em instrumento de inculcação ideológica, a escola acaba por comprometer o fim último de toda arte, concebido, por exemplo, por Jean Paul Sartre, como sendo

"recuperar o mundo, dando-o a ver não como é, mas como se tivesse origem na liberdade humana". (15)

Encarar a literatura como

"revelação livre (na ação produção-recepção) do mundo e dos homens tendo em vista a sua modificação rumo à liberdade" (16),

ainda para seguir a formulação sartreana significa, por outro lado, atribuir à literatura uma "natureza" revolucionária tão discutível quanto a "natureza" irreversivelmente conservadora atribuída por Althusser à escola, na sociedade capitalista.

O que se percebe quando se convocam "definições", não obstante sua citação seja superficial ou profunda e não obstante sua contextualização seja abrangente ou restritiva, é a sua unilateralidade postuladora de uma "essência" a-histórica e, portanto, abstrata da literatura (caso de Jean Paul Sartre) e de um mecanicismo igualmente a-histórico, no sentido em que não considera a possibilidade da contradição, da existência de fatores múltiplos geradores de díspares elementos de influência (no caso de Althusser com relação à escola).

Em outras palavras, questionar o caráter de absolutização de ambas as definições quanto a seus objetos — a literatura e a escola — talvez seja necessário para inseri-las dentro de contextos específicos, de forma tal que um ilumine o outro, na medida em que

"a questão da função ou das funções da literatura só ganha sentido se discutida em relação à circunstâncias históricas, concretas e determinadas, como, por exemplo, o uso que certas instituições fazem dos textos literários e do próprio conceito de literatura, em certos períodos da história de um país. Entre essas, a instituição escolar". (17)

As afirmações acima estão presentes na obra "Invasão da Catedral", onde Lígia Chiappini M. Leite estuda algumas características do ensino de literatura no contexto da Universidade de São Paulo, privilegiando, para tanto, o momento de sua criação (1934), quando, segundo a autora, vigorava

"o ideal da Universitas, que implicava um conjunto

orgânico de saberes, uma unidade orgânica do conhecimento e da cultura (...) unidade do saber na verdade (...) num esforço de conciliar de um lado a 'aceitação do progresso' e de outro a 'defesa de um patrimônio intelectual e moral' (18),

e focalizando depois o processo de "modernização" por que passou na década de 60, quando a educação e a pesquisa são encaradas

"não mais como bens culturais das elites, mas como capital que deve produzir lucro social". (19)

De acordo com Lígia Chiappini M. Leite, a situação da arte literária na Universidade sofre alteração correspondente a estes dois momentos. Enquanto no primeiro a literatura constituía

"objeto de um saber e de um discurso sobre, às vezes impressionista, mas freqüentemente alicerçado em ciência: filologia ou história literária" (20),

ela torna-se no segundo

"adorno, supérfluo e um tanto 'demodé'".(21)

As duas fases do ensino de literatura na Universidade de São Paulo, tais como foram apresentadas no trabalho citado, além de ligarem estreitamente uma determinada concepção de ensino de literatura e uma determinada concepção de ensino em geral, ambas contextualizadas em momentos históricos específicos, sugerem o conservadorismo que presidiria à função da literatura, seja enquanto monumento da cultura a alimentar a classe dirigente do país, seja enquanto amenidade anacrônica e, portanto, dispensável, numa instância educativa por assim dizer modelar em relação às outras.

Enquanto instituição que tem como atividades centrais a pesquisa e o ensino, cabe a Universidade não só gerenciar a investigação científica mas também divulgá-la, dentre outras formas através da escolarização do saber. É assim possível caracterizar a Universidade como uma das instituições envolvidas na constituição da literatura enquanto objeto cultural, na medida em que concorre para a seleção das "boas" obras, dos "bons" autores, integrantes do corpus sobre o qual se instaura o discurso crítico e

histórico de uma tradição literária. Por outro lado, a Universidade ocupa uma posição privilegiada perante outras instituições escolares a ela vinculadas direta ou indiretamente, tais como o 2º e o 1º Graus, a nível da determinação de conteúdos a serem transmitidos e de procedimentos metodológicos a serem utilizados. Nesse sentido, a Universidade exerceria, além do papel de modelo no contexto educacional, a função de estabelecer a ponte de ligação entre pesquisa e ensino, produção e circulação de conhecimentos.

Ocorre, entretanto, que sua feição institucional atrela a Universidade aos caminhos de uma determinada política educacional, inserida num movimento político geral. Isto, sem dúvida, relativiza sua autonomia quanto ao tipo de saber que produz, quanto às formas pelas quais este saber é transmitido e, finalmente, quanto ao modo como tal saber circula nas outras instituições educacionais.

As reflexões de Lígia Chiappini M. Leite abordam este tema, circunscrevendo-o, entretanto, a dois momentos da USP. Se esta instituição puder ser tida como modelo, as conclusões de Lígia Chiappini M. Leite ratificam a hipótese do conservadorismo da situação da literatura na escola brasileira, cujo percurso histórico foi sugerido pela investigação de Fernando de Azevedo, relativa à Colônia e ao Império, e pela de Marisa Lajolo, que se ocupou da República.

Esta hipótese constitui um dos pressupostos deste trabalho, que pretende analisar o tipo de leitor que a escola de hoje forma no Brasil, através do exame de algumas das instâncias nas quais esta hipótese configura-se com mais clareza.

A "Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau", publicada em 1978 pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação) e elaborada por professores da UNICAMP, USP e UNESP, parece um momento e texto privilegiados para se analisar o enfoque de literatura que vai nortear a presença de tal disciplina no 2º Grau, nível de ensino onde a literatura começa a ser sistematicamente ensinada.

Antes, entretanto, de efetuar este exame, é importante

descrever as condições de produção da Proposta, nos dois níveis que me parecem fundamentais para a sua contextualização: o primeiro refere-se ao mencionado papel da Universidade como instituição responsável pela produção de um saber específico sobre literatura — o que envolve a Teoria Literária enquanto disciplina autônoma, no Brasil — e pela circulação deste saber através da sua escolarização; o segundo refere-se às tendências de uma determinada política educacional, inserida num determinado momento histórico, de cujo estabelecimento depende o estudo da atuação da Universidade em termos de produção e circulação do saber.

I.2 - A Universidade como Fonte de Produção e Circulação de um Saber Sobre Literatura

Lígia Chiappini Moraes Leite, em "Invasão da Catedral", rastreia a criação da disciplina Teoria Literária nas principais universidades brasileiras (década de 50), lembrando desde os projetos pioneiros, como o de Afrânio Coutinho, Ângelo Ricci e Antônio Cândido, até a década de 60, quando o ensino de Teoria Literária

"se volta para a assimilação de bases lingüísticas e semiológicas, privilegiando os métodos estruturais da abordagem de textos e a busca da literariedade". (22)

Na década de 70, a autora identifica

"um processo de crítica e auto-crítica dessa verdadeira febre de especificidade do texto literário (...) Afrânio Coutinho insiste no 'primado do texto e da literariedade', reafirmando a sua opção pelo estudo dos gêneros e obras, em oposição à História Literária" (23),

enquanto Antônio Cândido, ao enfatizar a

"busca do concreto (a teoria literária como uma reflexão sobre uma literatura concreta, indica (...) algo que está subjacente (...) a toda sua obra (...) o sentido da História. Esse sentido da História implica um esforço permanente de, ao incorpó-

rar teorias que nos vêm de fora, adequá-las à análise de nossa realidade, o que permite até mesmo uma produção teórica original, que antecipa questões tratadas lá fora". (24)

O quadro traçado mostra, de forma sintética, a tensão entre posturas divergentes que marca a consolidação da Teoria Literária como disciplina autônoma, no Brasil, a partir da década de 50, quando o tradicionalismo "freqüentemente alicerçado em ciência: filologia ou história literária", que, segundo Lígia Chiappini M. Leite, remonta à época da criação da USP (década de 30), foi substituído pela "febre de especificidade do texto literário", de natureza igualmente cientificista, o que parece significar que a(s) teoria(s) literária(s) produzidas pela Universidade constituem historicamente um saber sobre, e que este saber aspira ao estatuto de ciência.

Como se dá, entretanto, a sua escolarização? Ou, ainda, como tal saber sobre literatura, denominado teoria(s) literária(s), transforma-se, nos vários níveis de ensino, num discurso sobre literatura, com objetivos pedagógicos?

Em "Problemas Inculturais Brasileiros", Osman Lins analisa a popularidade das "doutrinas" estruturalistas nos anos 60 e 70, nos meios universitários brasileiros, associando-a à precariedade do nível de experiência de leitura dos alunos. Para ele, as duas coisas se completam, na medida em que

"os métodos de abordagem a que nos referimos, apesar de complexos, são mesmo assim claramente articulados, rígidos, seguem determinados cânones, obedecem a fórmulas bem definidas e, por tudo isso, podem ser ensinados, embora um tanto superficialmente, mas, ao mesmo tempo, com uma certa eficiência, a alunos com escassa ou nenhuma experiência de leitura (...). É que o aluno, no momento em que aprende essas noções, sente que 'comprou' algo de concreto, um valor transmissível, vendável, comerciável". (25)

Essas afirmações, quando cruzadas com as de Lígia Chiappini

pini M. Leite relativas ao caráter de "capital que deve produzir lucro social" de que se revestem a educação e a pesquisa na mesma época, ilustram o pragmatismo, o utilitarismo que nortearia não só o ensino de literatura, mas o ensino em geral, em pleno contexto da sociedade de consumo.

Um outro elemento de ligação entre os dois autores consiste na perplexidade com que constataam tal fato, Lígia Chiappini Moraes Leite denunciando a transformação da arte literária em "ador - no, supérfluo e demodé" e Osman Lins colocando o professor de literatura como um elemento que se caracteriza por uma atitude "neutra" em face dela,

"Um transmissor de técnicas cheio de certezas" (26), e de

"informações precisas, concretas (que) operam (...) como amortecedores da obra literária, diluindo, es - batendo o que (...) tem de corrosivo, de demolidor, de esclarecedor, de perturbador". (27)

É interessante observar, também nos outros textos teóri - cos a respeito de literatura e ensino mencionados, relativos a ou - tros momentos históricos, a presença de uma inquietação semelhan - te, de um semelhante ceticismo face à escolarização da literatura: Fernando de Azevedo, ora afirmando ora relativizando a influênci - a do ensino jesuítico no despertar de um gosto nacional pela lite - ratura, acaba por atribuir à escola um caráter conservador que a lite - ratura não possuiria e Marisa Lajolo, mostrando os processos de ide - ologização e sacralização do texto literário no contexto escolar , propõe uma "educação para a literatura". Finalmente, Lígia Chiappi - ni Moraes Leite, constatando ser a literatura na escola "objeto de um saber e de um discurso sobre", na década de 30, afirma que isto ocorre em detrimento de constituir "objeto de um fazer..., de um fruir" (28). Voltando aos anos 60, Osman Lins, ao questionar a voga dos métodos estruturais nas universidades brasileiras, os quais exerceriam o papel de "isolantes de porcelana nos fios de al - ta tensão" (29), desabafa:

"Mas por que estou falando aqui em paixão? Não se

vende esta mercadoria (...) Na época atual, tão propícia aos valores comerciáveis, que lugar tem o indivíduo que quer exaltar os espíritos, agitar as inteligências, levantar perplexidades? Que lugar tem o homem que quer incendiar um fervor? Não se vende tal produto. Uma técnica, porém, sim: esta é comerciável. Negocia-se." (30)

Nota-se no tom de indignação com que Osman Lins se pronuncia a respeito da transformação da literatura em artigo de consumo e da transformação do professor de literatura num transmissor de técnicas, "cheio de certezas", a existência de pressupostos de uma "imagem" de literatura que me parece presente, de forma menos ou mais explícita, nos autores arrolados e que a meu ver tem pontos em comum com a "função humanizadora da literatura" discutida por Antônio Cândido, no texto "A Literatura e a Formação do Homem" (31), cujo desenvolvimento vale a pena rastrear.

Ao iniciá-lo, o autor constata que o conceito de função da literatura está em crise, uma vez que a crítica moderna tem-se ocupado mais com a idéia de estrutura, referindo-se, provavelmente, à corrente estruturalista em voga nos anos 70, tempo de publicação da obra.

Tomando como ponto de partida a possibilidade de uma visão íntegra da literatura,

"que conciliará num todo explicativo coerente a noção de estrutura e a de função",

Antônio Cândido distingue dois momentos básicos para o estudo de uma obra literária: um momento analítico, em que predomina a função da obra como objeto de conhecimento e um momento crítico,

"que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana".

Somos necessariamente levados a esse segundo momento, para Antônio Cândido, pela

"preocupação com nossa identidade e o nosso destino, sem contar que a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto se forma a partir do contexto, até constituir uma independên -

cia dependente".

Ao se exprimir desta forma sobre o texto literário, Antônio Cândido reconhece a função humanizadora da literatura, que passa a analisar. Inicialmente, aponta a função psicológica, decorrente de

"uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia",

comum ao Homem de todos os tempos, todas as idades, individual ou coletivo, analfabeto ou instruído.

Como alimento da fantasia, que quase nunca deixa de se referir a alguma realidade, a própria literatura nos dá o ponto de partida para o estudo de sua função: o vínculo entre fantasia e realidade.

Procurando fundamentar esta relação, Antônio Cândido recorre às reflexões de Gaston Bachelard sobre o devaneio como

"condição primária de uma atividade espiritual legítima",

seja ela de cunho artístico ou científico. Como caminho da imaginação criadora, o devaneio, na medida em que

"estabelece séries autônomas coerentes, a partir dos estímulos da realidade",

fornece o laço entre a imaginação literária e a realidade concreta do mundo.

A criação literária, então, passa a desempenhar uma função integradora e transformadora com relação aos seus pontos de referência na realidade, os quais não escapam da ideologia.

"Ao mesmo tempo, a evocação desta impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de forma subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos".

Este raciocínio conduz à constatação de uma função educativa da literatura, que parece vir ao encontro da preocupação dos autores já mencionados neste trabalho.

Para Antônio Cândido, a função educativa da literatura

"é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de moral e cívica (...) ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela — com altos e baixos, luzes e sombras".

A partir daí, Antônio Cândido examina alguns paradoxos de correntes das relações literatura-escola: ao mesmo tempo que fascina educadores e moralistas pelo seu caráter humanizador, a obra literária os escandaliza, na medida em que traz em seu bojo aquilo que as convenções normalmente desejam banir. Em consequência, ou ela é excluída como algo nocivo e pervertedor, ou se procura adaptá-la aos padrões da virtude e dos "bons costumes". Eis aí uma forma explícita de ideologização do texto literário, cuja importância formativa é reconhecida e negada simultaneamente, quando não se compreende que a literatura

"não corrompe nem edifica, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver".

Finalizando o seu trabalho, Antônio Cândido se propõe a abordar a literatura como

"representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade".

O exemplo escolhido para o estabelecimento das formas pelas quais esta função se manifesta foi o regionalismo, cujo caráter documental está ligado à busca do tipicamente brasileiro, à procura de identidade de um país em formação, através da literatura. Exami-

nando diferentes autores ligados a este projeto, o autor ilustra como a função social da literatura pode ser ao mesmo tempo humanizadora e alienadora,

"conforme o aspecto ou o autor considerado".

À luz do didatismo com que o presente trabalho de Antônio Cândia concilia, "num todo explicativo", as noções de estrutura e função, momento analítico e momento crítico, a partir das quais estabelece variações da função humanizadora da literatura, torna-se possível uma primeira tentativa de interpretação da recorrência com que historicamente é colocado o problema da incompatibilidade entre a literatura e a escola. Tocando de forma direta neste ponto, o autor associa a força educativa da literatura à força educativa da vida, já que ambas podem ser humanizadoras e alienadoras, possuindo "luzes e sombras", ou "aquilo que chamamos o bem e aquilo que chamamos o mal", em oposição à educação de um ponto de vista estritamente pedagógico, "delimitada e dirigida segundo as normas vigentes".

Há, ainda, no texto de Antônio Cândia, a preocupação de caracterizar a literatura como "independência dependente", ou seja, como uma estrutura cuja inteligência depende de se saber "como o texto se forma a partir do contexto". Esta afirmação parece encontrar eco nas colocações de Lígia Chiappini Moraes Leite sobre a necessidade de repensar a função ou as funções da literatura "em relação a circunstâncias históricas, concretas e determinadas"; ao mesmo tempo, a explicitação da função humanizadora da literatura talvez elucide o porquê da perplexidade desta autora, da sua inquietação, a meu ver compartilhada, em menor ou maior grau, pelos outros autores analisados, em relação aos "usos e abusos da literatura na e pela escola". (32)

O exame da referida Proposta Curricular possivelmente auxilie o aprofundamento destes aspectos da relação entre texto literário e contexto escolar, na medida em que será o primeiro passo concreto em direção ao estudo de como o texto literário é escolarizado, isto é, das formas pelas quais é trabalhado didaticamente. Antes de realizá-lo, entretanto, é necessário localizar, no quadro da política educacional brasileira, o momento de sua feitura e publica-

ção, agenciando outros elementos de interesse para o prosseguimento destas reflexões, associando texto e contexto, como propôs Antônio Cândido.

I.3 - Universidade e Política Educacional Brasileira: os anos 60 e 70

Segundo a professora Yara Frateschi (33), que participou da equipe de elaboração da Proposta Curricular, tal trabalho foi realizado entre 1973 e 1976, e, como sabemos, publicado em 1978. Os oito volumes de Subsídios à Proposta, por sua vez, tiveram como data de produção e publicação o mesmo ano de 1978, caracterizando -se, portanto, como complementares à Proposta, cuja principal preocupação, de acordo com o depoimento da referida professora, era fornecer orientações que norteassem os professores de 2º Grau de maneira não normativa e "adequada ao público", através da explicitação de termos técnicos presentes no texto, discussão de conceitos, de problemas na sua operacionalização, etc.

Uma das informações obtidas nesta entrevista foi a de que havia, na época de convocação de professores universitários para a tarefa de efetuar a Proposta Curricular, "um modelo americano que era preciso importar".

Esta afirmação nos remete à verificação da política educacional brasileira nos anos 60 e 70, inserida, por sua vez, no contexto das mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no país desde o golpe militar de 1964, e acentuadamente a partir de 1969, com o governo Médici.

Se por um lado o "milagre brasileiro" consolidou uma nova fase do capitalismo no Brasil, caracterizada pela enorme expansão e modernização de diversos setores econômicos e culturais graças à maciça penetração de capital estrangeiro, que se deu a partir da década de 50, por outro, o caráter de dependência do país, seu alinhamento com a política norte-americana, passou nitidamente a definir os rumos deste desenvolvimento. Trata-se do "desenvolvimento com dependência",

"que atendeu às necessidades de realização do capital acumulado pelas grandes empresas dos países cen-

trais e aos interesses do capital nacional associado". (34)

Tais considerações encontram-se no texto "Estado, Sociedade e Educação no Brasil", em que Vanilda Paiva reflete sobre as principais alterações ocorridas no setor educacional durante esta época, dentre as quais destaca a expansão do ensino superior, a que correspondeu um crescimento do ensino secundário do segundo ciclo, ocasionado, dentre outros elementos, pela aliança entre o governo militar e as classes médias, que forneceram as bases para a sua legitimidade, e uma contração da expansão do ensino elementar,

"que deixa entrever a derrota política sofrida pelas classes trabalhadoras em 1964". (35)

Analisando a reforma universitária de 1968, a autora resalta o interesse americano especialmente por ela, cujos resultados foram os célebres convênios MEC/USAID, que, justificados pela "doutrina da interdependência",

"permitiram uma interferência norte-americana direta sobre as proposições de reestruturação do sistema de ensino brasileiro". (36)

Ainda segundo Vanilda Paiva,

"A reforma universitária — ao mesmo tempo que enfatizou as carreiras técnicas em detrimento das humanísticas, atendendo simultaneamente à formação de força de trabalho necessária à realização do capital e à restrição do espaço possível de circulação de contra-ideologias — tratou de promover a otimização dos recursos e aumentou o número de vagas" (37), aumento este que ironicamente constituía

"a palavra de ordem do movimento estudantil" (38) dos fins dos anos 60, por onde se exprimia a crise da legitimidade do regime político. (39)

Não obstante, medidas complementares, tais como a introdução do vestibular classificatório (1971), que eliminou a figura do "excedente" — problema acirrado desde o início da década —, o estímulo à criação de unidades isoladas de ensino superior privadas e

de cursos superiores de curta duração, tornaram-se necessárias para conter o nível de demanda pelo ensino superior, em grande parte de corrente da enorme expansão do setor estatal da economia brasileira, que multiplicou o número de cargos disponíveis no aparelho estatal, ao mesmo tempo em que exigiu uma modificação em seu padrão de recrutamento. (40)

Se pensarmos que fazem parte desde mesmo quadro a consolidação necessária para a modernização dos modos de produção e circulação literária, a multiplicação de capitais investidos em cultura, o apoio do Estado às editoras privadas, sendo que estes fatos estão diretamente ligados à expansão do ensino médio e superior (41), poderemos obter a confirmação histórica do papel da escola como instituição formadora de um público consumidor de literatura já constatado por Fernando de Azevedo.

Quanto à incompatibilidade entre literatura e escola verificada nos autores arrolados, sobretudo em Lígia Chiappini Moraes Leite e Osman Lins, cujas reflexões se ocupam especialmente desta época, talvez seja possível interpretá-la como a incompatibilidade entre uma determinada "imagem" de literatura, formada num contexto acadêmico, de procedência humanística, que me parece ter sido explicitada por Antônio Cândido, e outra "imagem" de literatura, decorrente de um contexto educacional utilitário e pragmático, que este trabalho pretende identificar.

A análise da "Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau", elaborada a partir de mais uma determinação legal preocupada em conter a demanda de vagas para o ensino superior, a Lei 5.692 de 1971, que tentou introduzir uma formação profissional obrigatória nos cursos médios, tradicionalmente propedêuticos (42), constitui o próximo passo em direção ao estudo do tipo de leitor que a escola vem formando, hoje, no Brasil, ou, ao menos, da "imagem" que dele podemos fazer, observando a praxis da utilização do texto literário no contexto escolar.

I.4 - Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau

Para examinar esta Proposta (43), tendo em vista discutir o seu sentido no contexto da política educacional em que foi elabo-

rada e da realidade atual de um professor de 2º Grau, já que continua em vigor, é interessante estabelecer inicialmente a sua relação emissor-receptor. Como foi apontado, trata-se de um texto elaborado por um grupo de professores do 3º Grau e dirigido ao "professor consciente" do 2º Grau. Esta primeira destinação já afunila, por assim dizer, a margem de seus leitores, que se reduzem a uma parcela cujos atributos não são especificados: a dos professores conscientes.

Ná Introdução, enfatiza-se o caráter de "modelo de referência" da Proposta, o qual é imediatamente diferenciado da idéia de "programa acabado". Tal diferenciação constitui um outro nível de afunilamento, se pensarmos que ao pretender dar uma margem de escolha ao professor, coloca-lhe o problema de fazer outras opções de trabalho, atreladas, entretanto, às orientações presentes, o que se percebe pela oscilação que permeia todo o texto entre o tom polêmico e o conteúdo prescritivo.

Na explicitação dos cinco Pressupostos em que se baseia a Proposta, por exemplo, o tom polêmico é obtido através da combinação entre interrogações e respostas, estas últimas significando as interpretações das disposições legais pela Universidade e ao mesmo tempo as suas orientações pedagógicas para os professores do 2º Grau. Vale a pena destacar alguns elementos presentes em cada pressuposto:

"1 - Qual o papel da língua materna para o aluno de 2º Grau?"

- a língua como fator de socialização

Ênfase na questão das variedades lingüísticas e do condicionamento de seu uso, em parte, por fatores sociais. Noção de adequação entre forma verbal e contexto sócio-cultural.

"O ensino de língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhe são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao lo-

cal, à situação e ao momento em que a realiza",
(p.13)

- a língua como fator de desenvolvimento intelectual
Ênfase nos aspectos argumentativos da linguagem.

"2 - O que significa encarar objetivamente o ensino da língua?"

"admitir a complexidade e diversidade dos fenômenos lingüísticos, e evitar dar desses fenômenos uma imagem parcial ou truncada, o que ocorre toda vez que se supervaloriza uma variante sócio-cultural (por exemplo, a dos autores parnasianos) ou uma forma de descrição (por exemplo, a análise sintática). Contribuem para fundamentar e orientar o ensino da língua vernácula os resultados obtidos pelas pesquisas no campo das ciências da linguagem, da teoria e da história da literatura, bem como a adaptação que a lingüística faz daqueles resultados para fins pedagógicos". (p.13)

Exemplos: as funções da linguagem e a determinação dos mecanismos por meio dos quais as línguas realizam tais funções; o processo de aquisição dos elementos da comunicação verbal, etc.

"3 - Quais são os objetivos que melhor exemplificam a atividade lingüística?"

Colocação do texto como unidade lingüística básica, seguida da explicitação do sentido em que é colocada tal palavra.

"O aluno de 2º Grau deverá ter a oportunidade não só de estar largamente em contato com textos — orais ou escritos, recebidos ou produzidos, de todas as modalidades — mas também de desenvolver a capacidade e a técnica de observação das propriedades e condições que os caracterizam como tais, e que fa-

zem deles textos bem formados dentro de determinadas situações". (p.14)

- Caracterização de um texto como bem formado

"4 - Como se enquadra nesta perspectiva o ensino de literatura?"

Não desvincular o estudo do texto literário do estudo do texto em geral. Critérios intrínsecos e extrínsecos devem ser utilizados, tais como a comparação entre textos literários e não literários. Considerar a dimensão histórica própria dos textos literários e uma dimensão histórica geral (relação sincrônica e diacrônica). A relação da literatura com a sociedade deve ser vista como objeto do estudo da história das literaturas brasileira e portuguesa.

"Por história da literatura não se entende, portanto, a mera cronologia dos fatos literários ou das grandes obras, mas um estudo vivo, baseado na leitura, análise e discussão de textos, tendo em vista as relações acima mencionadas. Deverão ser enfatizadas, com base na análise de dados concretos, as inter-relações existentes entre a literatura brasileira e portuguesa (...)

Além disso, pode-se estimular nos alunos a produção — e não a mera imitação — de textos literários, sempre como uma atividade assistemática, espontânea e livre, respeitadas as variações individuais". (p.15)

"5 - Atividades práticas ou aquisição de conteúdos nacionais?"

"Segundo o Parecer 853/71, em Língua Portuguesa, no 1º Grau, deve ser enfatizada a atividade lingüística, a fim de que 'o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão de palavras do que sob uma

forma natural de comportamento', enquanto que 'a preocupação da língua como tal cabe às séries finais do 1º Grau" (explicitação do que se entende por "língua como tal": não um conjunto de regras gramaticais normativas, mas sim "a aquisição, por parte dos alunos, de uma forma de comportamento em face da atividade lingüística, que se realiza através da observação orientada e atenta da atividade verbal") "No 2º Grau — ao mesmo tempo em que se amplia a capacidade de usar a língua (...) prossegue o esforço de explicitação e sistematização dos conhecimentos de que os falantes nativos se servem nas mais diversas situações de comunicação, como receptores e locutores". (p.p. 15-16)

Em geral, estas orientações revelam, numa linguagem sempre didática e de cunho acadêmico, a presença implícita de "teorias literárias" díspares, que destacam ora a contraposição entre textos literários e não literários, ora a organização interna de textos literários, ora sua ligação com um contexto social específico ou outros contextos. Este último item remete à História Literária, cuja forma de abordagem sugerida pode ser exemplificada com um trecho do volume VI dos Subsídios à Proposta, em que os assuntos são História da Língua Portuguesa e da Literatura:

"Nessa tentativa de articulação passado/presente, de tensão texto/História, procedeu-se de dois modos:

a) num primeiro exemplo, no caso da ficção, foi estudado um único objeto literário (As Memórias de Um Sargento de Milícias), com vários enfoques, correspondendo às visões críticas sobre o romance, que se sucederam cronologicamente: a recepção crítica pelo público romântico contemporâneo à obra; a crítica do naturalismo (José Veríssimo); do Modernismo (Mário de Andrade) e a crítica da atualidade (Antônio Cândido). Trata-se, assim, de um exemplo de diá

logo textual ao nível da crítica. O objetivo desse estudo é mostrar como cada época, ao julgar o passado, fornece o seu próprio retrato.

b) num segundo exemplo, foram estudados vários objetos literários (no caso, 'Canções do Exílio' do Romantismo), com um único enfoque: o ponto de vista do leitor da atualidade. O objetivo, aqui, foi mostrar como condições históricas diferentes estão em relação de homologia a produtos literários diferentes. Em outras palavras, despertar para o problema de que a mudança das condições de produção da literatura acarreta mudança no fenômeno literário. Isso, na fidelidade aquilo que estamos de acordo em considerar como objetivo fundamental do ensino de História Literária -- sensibilizar para o sentido da História:

'A História Literária, diz W. Benjamin, 'não é uma simples disciplina, mas, em seu próprio desenvolvimento, um momento da História Universal" (44)

A resenha de alguns elementos norteadores da Proposta e a explicitação de um deles através do exemplo demonstram o caráter extremamente reflexivo e, portanto, problematizador, dos procedimentos pedagógicos sugeridos, cuja viabilização é vista como exigindo debates, sistemáticos e permanentes, em encontros de professores ou cursos de aperfeiçoamento, além de diagnóstico, por parte dos professores, do real capital cultural de seus alunos. Este diagnóstico deve constituir o elemento central na elaboração de um trabalho que considere a multiplicidade de interpretações e de níveis de análise possíveis dos fatos lingüísticos e literários, escamoteada pela unilateralidade com que os manuais didáticos, especialmente através do "livro do mestre", a têm reduzido. (45)

Em seu conjunto, esta Proposta parece conciliar as principais tendências que, segundo Lígia Chiappini Moraes Leite, caracterizavam os projetos universitários de ensino de Teoria Literária, no Brasil, na década de 70. Se por um lado revela uma preocu-

pação com a análise do texto literário, em seus elementos intrínsecos, por outro lado ressalta repetidas vezes a necessidade de contextualizá-lo sincrônica e diacronicamente, resgatando o sentido de História proposto por Antônio Cândido, tanto quanto a sua preocupação com a "busca do concreto", isto é, com "a teoria literária como uma reflexão sobre uma literatura concreta". Além disso, a Proposta não deixa de enfatizar a literatura como objeto não só de um "dizer sobre", mas também de um "fazer", o que igualmente está presente nas discussões sobre ensino de literatura, na França e no Brasil, nos anos 60 e 70, conforme menção de Lígia Chiappini Moraes Leite. (46)

Estes aspectos nos levam a interpretar tal Proposta como uma tentativa de orientar o ensino de literatura no 2º Grau em uma direção acadêmica, ou seja, para uma abordagem do fenômeno literário estruturalmente semelhante à que se faz, ou se pretende fazer, na Universidade, depreendendo-se daí que o ponto de partida do professor de 2º Grau é o conjunto de critérios, valores e métodos que ele reteve, ou deveria ter retido, no Curso de Letras. Este raciocínio sugere um primeiro nível de dificuldade quanto à implantação da Proposta: a profusão de Cursos de Letras criados a partir da Reforma Universitária de 1968 correspondeu uma profusão de orientações metodológicas e posturas, nem sempre aceitáveis pelos próprios padrões acadêmicos, na medida em que o contexto no qual surgiram as compromete com uma concepção de ensino, e portanto de ensino de literatura, de caráter pragmático e utilitário, talvez mais próximo da "aplicação" de métodos estruturais, como afirma Osman Lins, que da visão "íntegra" de literatura que parece emergir do texto de Antônio Cândido.

De acordo com tal suposição, podemos identificar uma espécie de contradição entre diferentes "imagens" de literatura que, no bojo de outros fatores de natureza igualmente política, torna no mínimo problemática a interação entre pesquisa e ensino, nível superior e nível médio, presente na Proposta, cujo destinatário — "o professor consciente" — seria, neste contexto, aquele formado em conformidade com seus padrões acadêmicos, ou melhor, aquele em

quem estes padrões tivessem ressonância.

Uma consequência do isolamento que tem caracterizado as várias instâncias do sistema escolar brasileiro é que o suposto interlocutor de uma Proposta deste tipo, o professor de 2º Grau, acaba transformando-se em seu mero receptor, ou talvez nem nisso, já que seus níveis de expectativa, suas condições de trabalho, sua diversidade em termos de formação e de clientela, são aparentemente desconsiderados no processo de elaboração de orientações que, paradoxalmente, devem nortear-lhe a conduta profissional.

Por outro lado, percebe-se na leitura da Proposta uma preocupação constante de explicitar os conceitos com que opera, de relativizá-los, de enfatizar a necessidade de crítica, de contextualização, de adequação de suas orientações às situações específicas de sala de aula, de promoção de eventos que permitam o debate entre os professores. Há, inclusive, no volume I dos Subsídios, reflexões sobre as posturas possíveis do professor perante a heterogeneidade da clientela escolar de 1º e 2º Graus, sobre a precariedade dos professores "recém-formados", mais próximos de ecos confusos de debates de vanguarda do que de instrumentos de análise simples e confiáveis, sobre o sentido da proposta de inter-relacionar análise do texto e história literária no contexto das tendências do ensino de literatura nos anos 70 (47), que demonstram a esterilidade de culpabilizar uma ou outra instância educacional por esta espécie de "desconcerto" que estou procurando analisar.

De qualquer forma, foram levantados alguns elementos que permitem pensar numa relativa impotência da Universidade em relação à concretização de sua Proposta Curricular, a qual, além de ser dificilmente acessível, dado o seu caráter acadêmico, que des-toa do caráter pragmático do contexto em que surgiu, subordina-se a leis, decretos e normas que des-norteam a escolarização do saber e que talvez respondam pela ambigüidade entre o tom polêmico e os conteúdos prescritivos que a caracteriza.

Esta ambigüidade, por sua vez, constitui mais um elo de inteligibilidade da situação geral do ensino de literatura, nos dias de hoje, a nível de iniciação: o 1º e o 2º Graus.

Conforme depoimento de um editor, transcrito em "A Política do Livro Didático", de João Batista Araújo e Oliveira e outros:

"Hoje define-se, a nível federal, apenas o 'núcleo comum', que é pouco mais do que uma listagem de matérias a serem ensinadas, sem qualquer referência ou detalhamento do que deve ser ensinado em cada disciplina. Se antes a rigidez dos programas uniformes e obrigatórios assegurava uma alta margem de previsibilidade para os autores e os editores, a fluidez atual os deixa desconcertados e acaba levando-os a interpretar as brechas e margens de indefinição, e passam, autores e editores, a definir os programas reais que vão ser ensinados em sala de aula". (48)

Embora tais afirmações estejam mais diretamente relacionadas ao 1º Grau, elas se prestam para explicitar o que, com certeza, também ocorre com o 2º, isto é, a transformação de um vocabulário lingüístico e educacional presente nas Propostas e Guias Curriculares em chamadas mercadológicas, o que decorre da penetração maciça da indústria editorial — via manuais didáticos, principalmente — no contexto educacional brasileiro, em termos institucionais pelo menos desde o período do Estado Novo. (49)

Esta ingerência da indústria livreira no cerne de um projeto educacional é favorecida pela política educacional omissa cujas conseqüências são, dentre outras, a delegação das responsabilidades do Estado, em termos da determinação de procedimentos e conteúdos pedagógicos, às empresas privadas, que passam, assim, a ser os reais interlocutores dos Guias Curriculares, interpretando e operacionalizando suas orientações de forma que vale a pena mencionar:

"Primeiro, são lançados os programas-guias, 'vagos e lacônicos', segundo depoimento dos editores. Em cima de uma compatibilização 'formal' dos principais elementos dessas programações genéricas surge o chamado livro-padrão, que é lançado por alguma editora. A partir dessa 1ª edição, quando 'estoura

na praça', surgem as demais, que serão meramente cópias ou copidescagens da original. A circularidade do processo se torna mais evidente na medida em que se considera que em muitos estados essas programas - ções curriculares são baseadas em livros já disponíveis no mercado ..." (50)

Impõe-se, portanto, a verificação dos manuais didáticos — estes sim, "programas acabados" e não apenas "modelos de referência" — que, graças à precariedade das condições efetivas de trabalho dos professores, têm constituído instância determinante para a identificação da "imagem" da literatura com a qual convive, hoje, no Brasil, os estudantes de nível médio. Tal "imagem", por sua vez, será explicitada na medida em que for explicitada a "imagem" de leitor que o texto nos permite atribuir ao seu autor, no caso, os escritores dos manuais didáticos.

Logo, não se trata de estudar os leitores reais representados por uma amostra maior ou menor de alunos de 2º Grau, o que implicaria numa pesquisa empírica que considerasse outros elementos além do manual didático, tais como os tipos de escolas, de alunos, de professores, etc, que fogem totalmente ao intento deste trabalho. Trata-se de rastrear o leitor virtual (51) identificável neste material. Este leitor virtual constituiria uma espécie de ponto de encontro entre uma "imagem" de literatura caracterizada como acadêmica, presente na Proposta Curricular e decorrente de um certo estágio dos estudos de Teoria Literária, e sua escolarização, que, como vimos, é mediada pelo contexto de uma política educacional utilitária e pragmática. Em outras palavras, a hipótese a que estou me referindo é a de que, embora haja as verificadas mediações entre a teoria literária produzida na Universidade e sua circulação em outros níveis de ensino, tais níveis, dentre os quais destaca-se o 2º Grau pelo seu caráter de sistematização dos conhecimentos literários, podem constituir uma espécie de "espelho" cujos fragmentos componham, dialeticamente, instrumentos privilegiados para a compreensão de alguns problemas relevantes da literatura como teoria, como um "saber sobre" de natureza que se

pretende científica, a partir do qual é instituída como disciplina escolar.

II - Literatura & Escola: Os Manuais Didáticos

"Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto"

Roland Barthes

Nesta segunda parte do trabalho, serão analisadas algumas passagens de três manuais didáticos de 2º Grau que, conforme depoimento da editora Saraiva (em anexo), disputaram os primeiros lugares de vendagem, em 1984, no Estado de São Paulo e que, portanto, têm sido expressivamente adotados em escolas públicas e particulares.

Escolhi este nível de ensino e, especialmente, os volumes iniciais das coleções, pelo seu caráter introdutório dos estudos de literatura, em termos sistemáticos e específicos, e também por me parecerem representativos em relação ao tratamento pedagógico a ela dispensado no decorrer do 2º Grau, quando "ao mesmo tempo em que se amplia a capacidade de usar a língua (...) prossegue o esforço de explicitação e sistematização dos conhecimentos de que os falantes nativos se servem nas mais diversas situações de comunicação, como receptores e locutores".

Em outras palavras, de acordo com a Proposta Curricular, o 2º Grau caracteriza-se pela terminalidade, que cria uma exigência de sistematização dos conhecimentos adquiridos, e pela continuidade, que inclui a possibilidade de sua continuação, em nível universitário.

Se associarmos terminalidade ao sentido profissionalizante que a Lei 5.692/71 pretendeu atribuir ao 2º Grau e continuidade ao seu sentido tradicionalmente propedêutico, poderemos contextualizar o 2º Grau como uma instância de ensino exemplar não só quanto à referida necessidade de conceituação sistemática dos conteúdos de língua e literatura desenvolvidos, mas também

quanto ao tipo de enfoque dado a estes conteúdos tendo em vista o Vestibular.

Por este caráter eclético do 2º Grau, é importante ressaltar que as "imagens" de literatura nele presentes abordam-na enquanto conhecimento destinado à formação do leitor de nível médio e enquanto conhecimento voltado à sua capacitação para concorrer a uma vaga no 3º Grau, privilegiando-se, entretanto, na perspectiva desta análise, as possíveis relações entre o ensino de literatura e a(s) teoria(s) literária(s) produzidas e postas em circulação pela Universidade, através da discussão dos leitores virtuais ou das "imagens" de leitores e de literatura presentes nos manuais.

Para tanto, a análise dos manuais levará em conta os seguintes aspectos:

Apresentação: explicitação do modo como os autores pretendem conduzir seu trabalho;

Apresentação dos Assuntos: estrutura didática dos manuais;

Definições de Literatura: natureza e contextualização dos conceitos de literatura apresentados;

Propostas de Leitura e Produção de Textos: exercícios de análise e interpretação de textos e exercícios de redação;

Conclusão: visão geral da proposta didática presente nos manuais.

Estes aspectos me parecem suficientemente abrangentes no sentido de reunirem elementos que contribuem para a identificação dos traços básicos do discurso didático sobre literatura no momento de iniciação ao 2º Grau, na medida em que privilegiam, a partir de um determinado projeto de trabalho, o modo como este é desenvolvido e os conteúdos ligados à literatura nele presentes, em termos teóricos, além das propostas de leitura e produção de textos, pelas quais é possível verificar sua operacionalização.

Cabe, ainda, mencionar as coleções a que pertencem os manuais e a seqüência em que serão estudados. Em primeiro lugar, procederei à análise de "Língua e Literatura" (Processo de Auto-Ins -

trução), de Cloder Rivas Martos e Roberto Melo Mesquita, editado pela Saraiva, em 1979; posteriormente, "Língua e Literatura", de Carlos Faraco e Francisco Moura, editado pela Ática, em 1982 e, por último, "Estudos de Língua e Literatura", de Douglas Tufano, editado pela Moderna, em 1979 (52). Esta análise tem um caráter comparativo, sendo que a seqüência escolhida para realizá-la deveu-se à transparência dos recursos didáticos do primeiro manual em relação ao segundo, e deste em relação ao de Douglas Tufano, ou seja, o critério em que me baseei para a escolha desta seqüência foi o nível de complexidade dos manuais, de forma a aproveitar os elementos encontrados no primeiro para verificar o segundo, e os encontrados em ambos para verificar o terceiro, que me pareceu o mais "sofisticado" dos três.

II.1 - Língua e Literatura (Martos/Mesquita)

Apresentação

Martos e Mesquita, na Apresentação de "Língua e Literatura" (53), enumeram os seguintes objetivos como norteadores de seu trabalho:

"Oferecer ao professor um conjunto de textos literários devidamente estudados e de atividades lingüísticas que permitam desenvolver, de modo satisfatório, o conteúdo programático básico da 1ª série do 2º Grau". (grifos meus)

Em seguida, a realidade atual do ensino de 2º Grau é caracterizada como apresentando

"alunos de nível lingüístico diverso dos que anteriormente chegavam a nossas escolas. Por isso, não nos limitamos à literatura, mas nos preocupamos também com o estudo sistemático da linguagem".

(grifos meus)

O primeiro elemento a ser observado nesta Apresentação é uma aparente falta de clareza dos autores não só quanto aos objetivos de seu livro como também quanto ao modo de concretizá-los. Expressões como textos literários "devidamente" estudados, atividades lingüísticas que permitem desenvolver, de modo "satisfa-

tório", o conteúdo programático básico da 1ª série do 2º Grau, observam os critérios de atuação cuja explicitação seria pertinente numa Apresentação. Ao invés disso, o discurso dos autores recorre ostensivamente a juízos de valor.

Por outro lado, a afirmação de que, face à heterogeneidade dos alunos, os estudos literários não bastam, sendo necessário o estudo sistemático da linguagem, retoma uma preocupação presente no Volume I dos Subsídios à Proposta Curricular, distorcendo, entretanto, o modo como lá ela foi colocada:

"Em geral, essa nova clientela domina precariamente a variante culta do Português. Impõe-se por isso um esforço complexo no sentido de ampliar sua capacidade de expressão oral e escrita, e esse esforço pode exigir um investimento de tempo tão grande que se torna impossível cumprir ao mesmo tempo um programa de literatura articulado e significativo".

(54)

De acordo com a Proposta, não se trata, então, de acrescentar um estudo sistemático de linguagem ao estudo de literatura, mas da impossibilidade de cumprir o primeiro devido à precariedade da situação dos alunos em relação ao segundo, o que deve ser analisado pelo professor, tendo em vista

"uma avaliação das reais possibilidades da classe e de seu próprio preparo". (55)

Começa-se, assim, a perceber a maneira como, colando-se embora à letra da Proposta, este manual transforma pressupostos em estereótipos que traem o que se poderia chamar de espírito da dita Proposta.

Após a Apresentação, vem a Orientação Metodológica que, na verdade, repete os objetivos propostos, pretendendo melhor explicitá-los:

"Nesta obra seguimos a orientação da série PAI - Comunicação e Expressão, para o 1º Grau, ou seja, o processo de auto-instrução em que o trabalho do educando desenvolve as potencialidades inatas atingin

do os objetivos propostos: desenvolver a habilidade para a comunicação e a expressão, e também desenvolver e sistematizar a observação e análise, ampliando ainda a compreensão do fato literário". (grifo meu)

Se compararmos tais objetivos aos objetivos gerais da Proposta Curricular, verificaremos que ela foi diluída, não só pela supressão de um de seus itens como também pela incompletude com que os autores deste manual transpuseram os itens de que se apropriaram:

"Propõe-se para o ensino do Português no 2º Grau os seguintes objetivos gerais:

1 - Desenvolver a habilidade para a comunicação e a expressão em termos de recepção e produção adequada de textos.

2 - Desenvolver a habilidade de observação e análise das estruturas e processos lingüísticos.

3 - Ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas dentro do sistema literário e fora dele.

4 - Desenvolver a capacidade de apreender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como uma das dimensões da nossa historicidade". (p.17)

Da mesma forma que os objetivos, também os procedimentos são fraseados nos moldes da Proposta Curricular, principalmente no que concerne à utilização da pesquisa no contexto do ensino. Neste sentido, um propalado apoio de conhecimentos lingüísticos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades em Comunicação e Expressão, dá um tom de modernidade à abertura do manual, embora não se defina em que medida, com que finalidade ou quais habilidades serão desenvolvidas, e se substituam tais definições por uma adjetivação carregada de juízos de valor:

"O forte progresso dos estudos lingüísticos tem contribuído de maneira altamente positiva no ensino da linguagem. Assim, nesta série de livros, procura

mos incorporar algumas noções lingüísticas básicas para o desenvolvimento da habilidade de Comunicação e Expressão". (grifos meus)

Quanto à literatura, dois trechos da Orientação Metodológica ilustram o mesmo tipo de adjetivação:

"Nas últimas décadas as cadeiras de teoria literária e de literatura têm-se transformado em trincheira de idéias e de métodos de vanguarda. Em nosso modesto trabalho procuramos dotar o educando de uma metodologia que lhe permita ler e analisar o que lê (...) Assim, pretendemos ser simples."

"Considerando que a obra de arte diz a cada ser humano uma verdade particular, são aceitas outras respostas que não as contidas no livro, respeitada certa ligação lógica com o texto (...) pretendemos colaborar com o professor e não substituí-lo, mesmo porque ele é insubstituível no processo educacional, no qual o relacionamento entre pessoas é importantíssimo". (grifos meus)

Ao se referirem à arte como a expressão de uma verdade particular dita a cada ser humano, os autores parecem menos interessados numa discussão de fôlego sobre a função da literatura do que em legitimar, através de tal definição, a validade de procedimentos díspares que o texto literário deflagaria em sua leitura, entendimento e análise, embora deva ser mantida certa ligação lógica com ele. A impropriedade prossegue, já que não se explicita em quais momentos, se na leitura, no entendimento ou na análise, não se diferenciam tais momentos nem o tipo de ligação lógica a ser mantida com o texto.

Um outro aspecto a ser comentado é a contradição entre esta postura "conteudística" face à arte, e portanto, à literatura, onde se reconhecem elementos diluídos de crítica romântica, lado a lado com a preocupação com o "primado do texto", reiterada por expressões como "trincheira de métodos de vanguarda", relativas ao "progresso das cadeiras da teoria literária e da lite

ratura, nas duas últimas décadas". Tal palavreado parece remeter às tendências críticas de abordagem do texto literário que privilegiam os seus aspectos formais, sendo apresentadas de modo também sumário, descontextualizado.

Por outro lado, os autores, pretendendo ser simples, através de um livro modesto, afora a tradicional proclamação de modestia e simplicidade, parecem querer colocar-se à distância da academia, ao mesmo tempo em que se utilizam da referência às suas recentes aquisições teóricas para legitimar seu trabalho.

Outra noção confusa presente nesta introdução, refere-se à atividade do aluno, que será muita, apesar de o mérito pelo sucesso do curso pertencer ao professor:

"Há muito tabalho para o aluno (...) Cabe ao professor a orientação e coordenação do trabalho docente e os méritos diante do sucesso do curso".

(grifos meus)

Temos aqui a dicotomia entre quantidade e qualidade, a primeira relacionada ao aluno e a segunda procurando persuadir o professor da eficiência do curso, identificando-a com a eficiência do livro e com a eficiência do próprio professor.

Em suma, não há na Apresentação do manual, tampouco em sua Orientação Metodológica, uma explicitação dos objetivos, procedimentos e conteúdos com os quais os autores pretendem trabalhar; isto ocorre não só pela verificada preponderância de juízos de valor em detrimento de afirmações substantivas, como também pela diluição de conceitos (definição tradicional versus "vanguardista" de literatura) e de orientações procedentes da Proposta Curricular (a precariedade do nível dos alunos versus o acréscimo dos estudos de linguagem, o "corte" de elementos dos objetivos gerais nela existentes). Trata-se, enfim, de uma colcha de retalhos, que, aliás, se estenderá por todo o livro, como passarei a verificar.

Apresentação dos Assuntos

É interessante observar, inicialmente, que nem todos os assuntos do livro são apresentados pelos autores; em alguns capítulos esta função é delegada a terceiros, teóricos e/ou escritores.

A apresentação de certos conceitos ou noções, quando feita pelos autores, dá-se com recurso aos já mencionados juízos de valor que se alternam ou se sobrepõem a uma tentativa de aproximação com o mundo dos alunos, através de pressuposições acerca de seu modo de pensar, de comparações entre o assunto em estudo e situações que aparentemente lhes são familiares, etc. Tal procedimento é constante em todo o manual. Exemplo:

Capítulo 1 - Cultura

"O ser humano é um bicho pequeno e fraco, mas venceu a todas as outras espécies mais fortes e mais bem dotadas pela natureza. A própria natureza não resistiu ao esforço humano: os rios são obrigados a mudar de leito e passam a gerar humildemente energia elétrica para servir ao homem (...). Por certo, para você, estes fatos parecem comuns, naturais até, porque você já está acostumado a conviver diariamente com estes fenômenos ..."

(p.16 - grifos meus)

Neste exemplo, adjetivos de carga valorativa (pequeno/fraco versus fortes/mais bem dotadas) são utilizados para comparar os homens e os animais, e a conquista da natureza pela espécie humana é ilustrada pela animização da primeira, através de recursos como o advérbio (humildemente), a voz passiva (os rios são obrigados a mudar de leito), etc. Uma mistura de prosopopéia de "tom" infantil e "naturalização" do processo de formação da cultura constituem "recursos didáticos" que pretendem persuadir os alunos da "legitimidade" dos conteúdos.

Tais "recursos didáticos", associados à pressuposição acerca do universo mental dos alunos ("Por certo, para você, estes fatos parecem comuns... porque você já está acostumado"), constituem, a meu ver, elementos importantes para a caracterização da "imagem" de leitor a que se destina.

Os procedimentos de persuasão de que se utiliza lembram aqueles manejados cotidianamente pelos "mass media", cujo mecanismo mais evidente parece consistir em tornar natural o que é cultural,

ideológico, especialmente através de uma pretensa identificação entre emissor e receptor. Desta identificação nasce a ilusão do diálogo, que, por sua vez, é de fundamental importância para encobrir a unilateralidade, a parcialidade, dos conteúdos transmitidos. No caso deste exemplo, temos uma visão maniqueísta, linear, triunfalista da cultura e ao mesmo tempo uma "lição" de como transformá-la em objeto de consumo, de massificação, tendo em vista uma determinada "imagem" da "clientela" a quem é dirigida, cujo perfil me parece inconfundível: trata-se do estereótipo do jovem "iniciado" pelos meios de comunicação de massa, pela indústria cultural, que possui uma linguagem a que a escola deve se adequar.

Após tal definição de cultura, Martos e Mesquita concluem o 1º Capítulo do manual com o assunto fonema; no 2º Capítulo, definem linguagem:

"capacidade do ser humano de usar um sistema de sinais para, intencionalmente, comunicar suas idéias e pensamentos" (p.24),

colocando-a, através de um texto citado, como um elemento transmissor de cultura. Em seguida, abordam as vogais e sua classificação. O 3º Capítulo introduz literatura através dos assuntos elementos da comunicação e funções da linguagem, aos quais se seguem as consoantes e sua classificação.

A fragmentação com que os conteúdos são apresentados tem como aparente contraponto um espaço denominado "Diálogo", onde os autores parecem legitimar e "aprofundar" informações, complementando-as através de citações de autores tão incompatíveis entre si como: Massaud Moysés, Nelly Coelho, Hênio Tavares, Alfredo Bosi, Antenor Nascentes, E. M. Burns, Antônio José Saraiva e Óscar Lopes, Domicílio Proença Filho, Antônio Soares Amora, Dino F. Fontana, Antônio Cândido e José Aderaldo Castelo, Wilson Martins.

O conjunto extremamente variado de citações, no entanto, ao invés de explicitar os conteúdos apresentados, colabora para acentuar o perfil caótico do manual, veiculando informações divergentes, muito sintéticas e discutíveis, de linguagem nem sempre acessível e não incorporadas ao discurso didático dos autores. Exemplo:

"A palavra, em literatura, não tem o mesmo valor da palavra na vida corrente. A palavra, na vida cotidiana ou nas atividades não literárias (mesmo quando artísticas, de outro gênero), tem valor utilitário. Na literatura, tem valor ontológico, se podemos assim dizer. Sendo arte-da-palavra, faz a literatura do seu meio de expressão o próprio fim. Quando abusa desse processo, caímos na má literatura, no verbalismo, hipertrofia da palavra...

Teoria Literária - Hênio Tavares: p.34" (p.43)
(grifos meus)

A dissonância entre o discurso dos autores e o discurso citado, mesmo sem levar em conta os conteúdos a que se referem, já à primeira vista causa estranheza. Enquanto o primeiro, como foi mencionado, parece aproximar-se da linguagem e dos recursos dos meios de comunicação de massa, para cujo reforço concorre a presença de ilustrações, cores, tipos diferentes de impressão, o segundo adere à objetividade conceitual, faz uso da linguagem acadêmica, o que parece conferir dignidade "científica" ao manual, aparentemente compatibilizando-o com uma "imagem" de escola como lugar próprio à reflexão. Ocorre, entretanto, que a descontextualização das citações, a arbitrariedade com que são retiradas de suas fontes, e, principalmente, a ausência de espaço para discutí-las, dão-lhe um caráter de verniz, de sofisticação epidérmica que parece torná-las tão inoperantes quanto o discurso dos autores no sentido de transmitirem informações inteligíveis.

No decorrer de todo o manual, há, ainda, as "Sinopses". Nelas a diluição de conteúdos atinge o grau máximo, e as sinopses acabam transformando-se em "soma" de frases deformadas e fragmentadas, que de sintéticas passam a sumárias, como pode ser observado através de um exemplo, extraído do Capítulo 10, cujo assunto é "a linguagem humana":

Capítulo 10 - "Sinopse

- Linguagem e pensamento se condicionam entre si: um não se desenvolve sem o outro.

- A linguagem humana se distingue da linguagem animal porque se constitui de segmentos articulados entre si e com uma significação permanente.
- A linguagem humana é um instrumento do pensamento.
- Código é o saber lingüístico acumulado na mente do falante e do ouvinte.
- Mensagem é uma manifestação concreta e real, limitada a um momento e a uma circunstância.
- Tecnicamente, língua é o código e fala é a mensagem.
- A língua é independente; é ao mesmo tempo produto social e realização individual.
- Fala é a realização, por parte do indivíduo, das possibilidades que lhe são oferecidas pela língua.
- A língua existe na coletividade sob a forma de soma de sinais depositados em cada cérebro". (p.116)

Nesta Sinopse, um conjunto de definições desarticuladas, contraditórias (relação linguagem e pensamento, por exemplo: sua interdependência seguida da colocação da linguagem como mero instrumento do pensamento), dilui conceitos lingüísticos, ao mesmo tempo em que reforça a aparência de modernidade do manual, reduzindo a zero o espaço de percepção reflexiva do mundo da linguagem, transformada em "soma de sinais depositados em cada cérebro".

Definições de Literatura

Uma das características desta parte teórica é a contradição (já verificada na Apresentação) entre abordagens "conteudísticas" e "formalistas" da literatura, que os autores sempre introduzem conceitualmente, utilizando-se de textos literários para ilustrar suas conceituações, procedimento este desaconselhado no Volume I dos Subsídios à Proposta Curricular:

"Neste nível, considera-se desnecessário o estudo sistemático da teoria da literatura. Os conceitos poderão ser objeto de estudo, desde que o trabalho com o texto suscite uma indagação de natureza teórica, correspondendo a um real interesse por parte do

aluno (...) A atividade parcial, e portanto artificial, de apresentar primeiro a teoria e depois aplicá-la a textos que serviriam de ilustração para ela, deve ser evitada, pois é responsável por uma atitude pouco crítica diante do objeto de estudo: o aluno passa a consumir teorias que não teve ocasião nem de testar nem de re-elaborar". (56)

Um exemplo de "consumo" de teorias lingüísticas modernas utilizadas para introduzir literatura pode ser encontrado no Capítulo 3 deste manual, onde os autores "simplificam" as formulações de W.Weaver e C.Shannon sobre os elementos da comunicação e as de Roman Jakobson sobre as funções da linguagem. É interessante lembrar que tais assuntos são tratados na Proposta Curricular como possivelmente utilizáveis no ensino de língua e literatura, embora haja a ressalva de que é necessário contextualizá-los, já que

"a construção de uma teoria científica é diferente de uma substituição de terminologias (e) os conceitos científicos definem-se no quadro geral de uma teoria; não têm qualquer sentido quando se perde de vista tal quadro". (p. 14)

Neste capítulo de Martos e Mesquita, que vale a pena reproduzir, podemos observar não só que as teorias são diluídas a ponto de seu reconhecimento fazer-se pelo recurso ao vocabulário empregado, como também que tal diluição transforma determinados conceitos num conjunto de definições redutoras e tautológicas:

CAPÍTULO 3

Neste capítulo, você estudará:

- O processo de comunicação e as funções da linguagem.
- As consoantes e sua classificação.

O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

Segundo W. Weaver e C. Shannon, toda a situação de comunicação pode ser descrita através deste esquema:

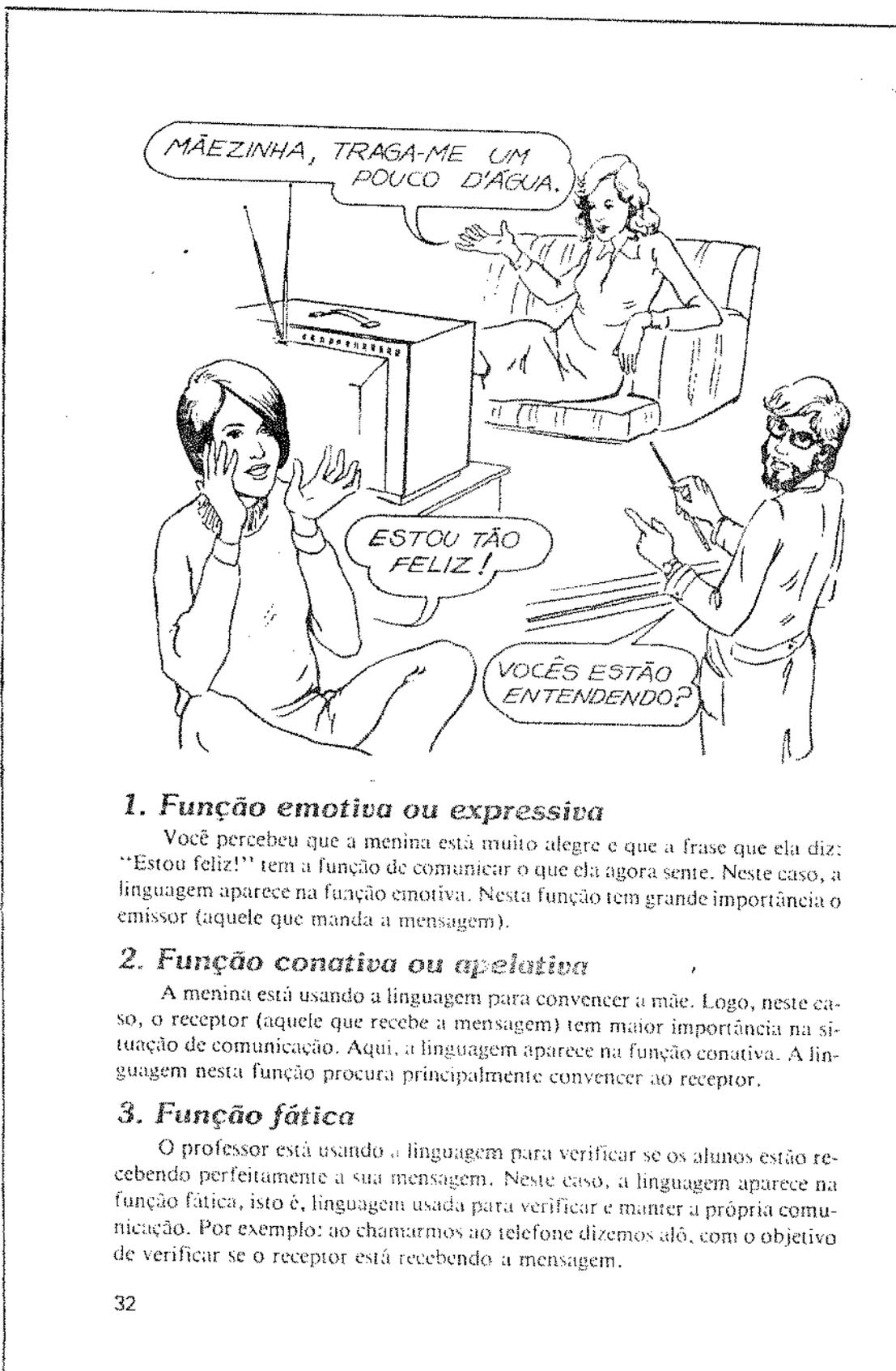


Na situação da comunicação criada, quando Denise fala com Cacá, os elementos são os seguintes:

1. Denise é o **emissor**, isto é, o elemento que envia a mensagem.
 2. Cacá é o **receptor**, isto é, o elemento que recebe e entende a mensagem.
 3. "Você virá a minha festa?" é a **mensagem**, isto é, a informação transmitida. É uma informação que está em um código, no caso, a Língua Portuguesa.
 4. A linha telefônica é o **canal**, isto é, o elemento que transporta a mensagem.
- Agora, então, você pode dedicar-se ao estudo das funções da linguagem.

FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Agora que você já conhece a importância da linguagem, é preciso que você saiba que funções ela pode assumir quando é colocada em ação pelos seres humanos. Esta classificação foi realizada pelo mundialmente conhecido Roman Jakobson.



1. Função emotiva ou expressiva

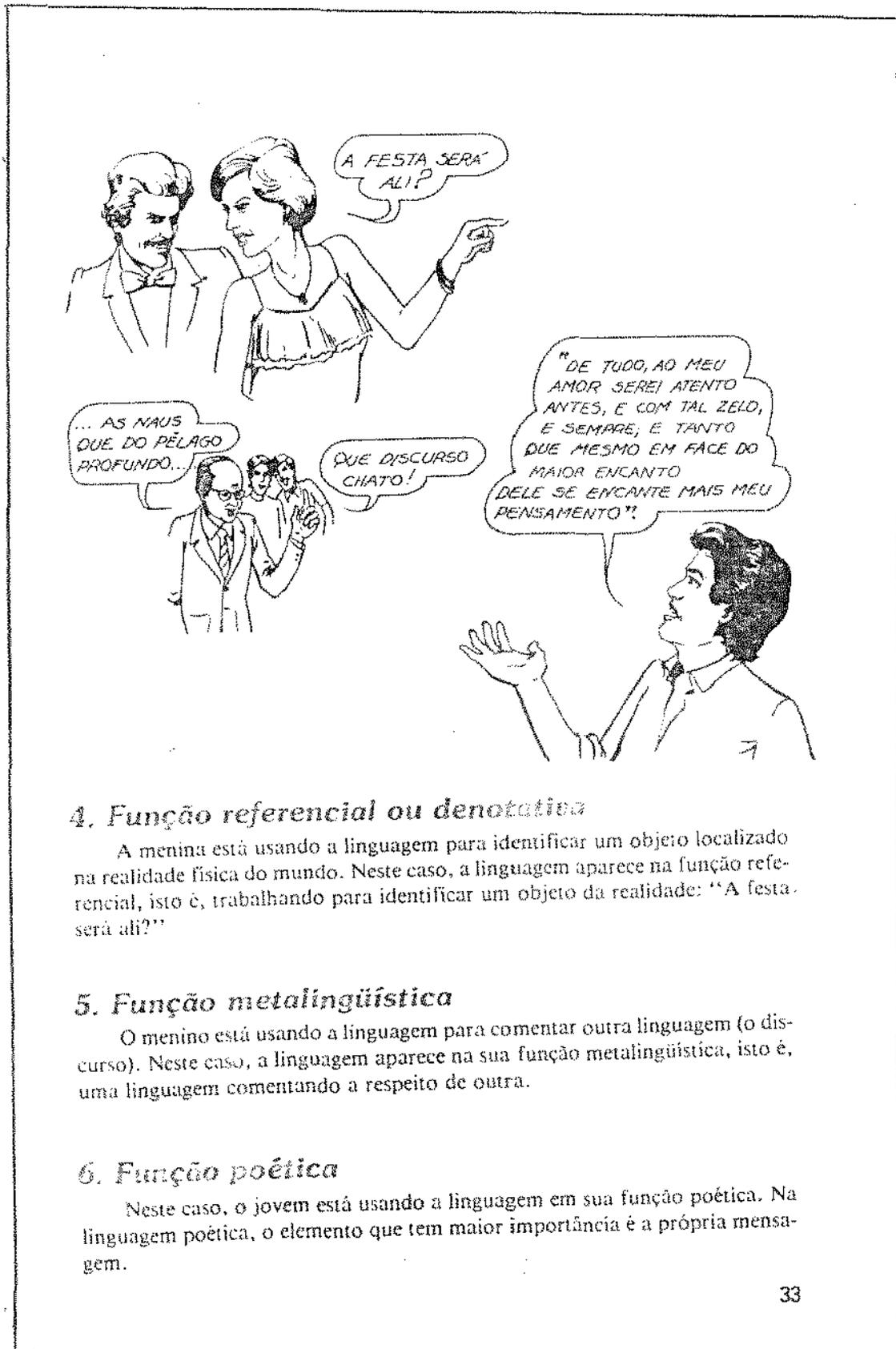
Você percebeu que a menina está muito alegre e que a frase que ela diz: "Estou feliz!" tem a função de comunicar o que ela agora sente. Neste caso, a linguagem aparece na função emotiva. Nesta função tem grande importância o emissor (aquele que manda a mensagem).

2. Função conativa ou apelativa

A menina está usando a linguagem para convencer a mãe. Logo, neste caso, o receptor (aquele que recebe a mensagem) tem maior importância na situação de comunicação. Aqui, a linguagem aparece na função conativa. A linguagem nesta função procura principalmente convencer ao receptor.

3. Função fática

O professor está usando a linguagem para verificar se os alunos estão recebendo perfeitamente a sua mensagem. Neste caso, a linguagem aparece na função fática, isto é, linguagem usada para verificar e manter a própria comunicação. Por exemplo: ao chamarmos ao telefone dizemos alô, com o objetivo de verificar se o receptor está recebendo a mensagem.



4. Função referencial ou denotativa

A menina está usando a linguagem para identificar um objeto localizado na realidade física do mundo. Neste caso, a linguagem aparece na função referencial, isto é, trabalhando para identificar um objeto da realidade: "A festa será ali?"

5. Função metalingüística

O menino está usando a linguagem para comentar outra linguagem (o discurso). Neste caso, a linguagem aparece na sua função metalingüística, isto é, uma linguagem comentando a respeito de outra.

6. Função poética

Neste caso, o jovem está usando a linguagem em sua função poética. Na linguagem poética, o elemento que tem maior importância é a própria mensagem.

Vê-se neste Capítulo a ausência da noção de reversibilidade dos elementos da comunicação, o caráter estanque de definições tais como as de emissor e receptor, a omissão da noção de referente, o que torna confusa, necessariamente, a de mensagem, o ocultamento da possibilidade de coexistência de várias funções num mesmo texto e do predomínio de uma função sobre outra.

Como entender, por exemplo, função poética a partir da definição de mensagem como "informação transmitida"?

Ou, ainda, como entender função metalingüística se o comentário que a ilustra é a respeito de um trecho de poema ignorado enquanto tal e cujo teor também poderia ilustrar, na medida em que expressa um sentimento, reiterado pela interjeição, função emotiva?

Estas definições manifestam, novamente, uma preocupação de utilizar conceitos lingüísticos modernos para "auxiliar o desenvolvimento de habilidades em Comunicação e Expressão", de acordo com a proposta presente na Apresentação, da qual resulta a caracterização de literatura a partir da noção de função poética, através de um enfoque no qual se reconhecem procedimentos de extração formalista. Tal enfoque, entretanto, que implica na concepção de literatura como texto que manipula de forma particular o eixo da seleção e da combinação, esbarra na colocação da poesia enquanto manifestação oral, implícita na situação de declamação presente no quadro que ilustra função poética. O efeito resultante é uma mistura de anacronismo e modernidade, onde o poema ao mesmo tempo em que aparece como exemplo de função poética da linguagem, ilustra a idéia de poesia, ora como oralidade, ora como "discurso" que aborrece, antigo, "chato".

Sendo assim, é possível perceber que o atrelamento do manual à Proposta Curricular ocorre num nível de superficialidade que a coloca como fornecedora de uma terminologia cuja função parece ser a de garantir-lhe um rótulo de modernidade.

Prosseguem, entretanto, as definições de literatura. A partir de seu rastreamento podem surgir outros elementos para o aprofundamento destas colocações. Vejamos os Capítulos 4 e 5, dedi-

cados a elas:

Capítulo 4

"Algumas características do texto literário"

Ao fazer literatura, o artista usa a palavra. Ela é feita através da escolha e da combinação de palavras. Assim, a literatura é a arte da palavra. Desta forma, ao observar o "Soneto de Fidelidade", você perceberá que as palavras foram bem escolhidas e combinadas. Observe: 'De tudo ao meu amor serei atento/ Antes e com tal zelo, e sempre e tanto/ Que mesmo em face do maior encanto/ Dle se encante mais meu pensamento'.

Pode-se dizer que as palavras foram escolhidas e que elas rimam, isto é, apresentam sons iguais: atento/ pensamento/; tanto/ encanto. (...)

A Linguagem Literária

Ao escolher e combinar palavras, o artista confere a elas novos sentidos, enriquecendo assim o texto. Observe, por exemplo, o "Soneto de Fidelidade", onde o poeta diz que o amor é mortal porque é uma chama (...)

Este fato recebe o nome de linguagem conotativa".

(p.p.42-43)

Capítulo 5 - O que é literatura

"Assim, chegamos ao ponto fundamental: o texto literário apresenta uma nova realidade criada pela intuição do artista, usando a palavra. Logo, a literatura é a arte da palavra (...) Vamos a um exemplo: se você resolver escrever sobre a sua aula de hoje, partirá de sua experiência do conhecimento que acumulou sobre a aula. Ao mesmo tempo, vai precisar inventar muitos detalhes: qual o pensamento do professor, qual o sentimento da classe em relação à aula. Mesmo a produção do texto fará com que você use a sua imaginação criadora, para organizar os fatos de

modo mais interessante. Desta forma, o seu texto será produto da imaginação criadora e terá características literárias". (p.47)

No Capítulo 4, há recorrência da postura "formalista" na definição de literatura. Os autores enfatizam-na redundantemente como "a arte da palavra" e procuram ilustrar, através do "Soneto da Fidelidade", de Vinícius de Moraes, suas afirmações: apoiam-se na noção de rima para mostrar que as palavras foram escolhidas e combinadas pelo poeta — o que novamente mistura anacronismo e modernidade, pois associa-se uma definição "vanguardista" de literatura a um recurso poético tradicional; além disso, preocupados em didatizar a noção de conotação, tornam literal o literário ("o poeta diz que o amor é mortal porque é uma chama"), diluindo, desta forma, justamente o caráter conotativo do poema.

No Capítulo 5, onde a literatura é definida através de um discurso que lança mão de expressões como intuição, imaginação criadora, nova realidade veiculada pela linguagem, o enfoque muda: a linguagem agora é o subsídio pelo qual a intuição do artista e sua imaginação criadora veiculam uma nova realidade. Tal formulação, posto que tão simplória quanto a que, na esteira formalista, falava em "escolha" e "combinação", se apropria de traços do esteticismo "irracionalista" do final do século XIX, em especial a corrente estilística, através de uma de suas figuras centrais — Croce — cuja concepção de arte está ligada a expressões como "intuição", "criação". Não se pretende, com tais observações, filiar os autores do manual a esta ou àquela corrente da teoria literária, mas apenas sugerir as fontes prováveis de suas definições, na medida em que estas se caracterizam por um simplismo tão redutor que as transforma em estereótipos de conceituações as mais divergentes. Em seguida à afirmação de que "o texto literário apresenta uma nova realidade criada pela intuição do artista, usando a palavra", por exemplo, os autores voltam a afirmar ser a literatura "a arte da palavra", sendo que esta afirmação é antecedida por uma expressão conclusiva ("logo"), que "encerra" a lição, pelo menos do ponto de vista teórico, sem, na verdade, nada concluir. Um exemplo.

mostra a tentativa de didatizá-la: trata-se de uma "receita", esca moteada na forma de suposição (" Se você resolver escrever sobre a aula de hoje..."), para um tipo de atividade anteriormente definida como "nova realidade criada pela intuição do artista", o que pressupõe um mínimo de liberdade no ato de criação. Tal passagem me parece ilustrar, no contexto deste manual, a dificuldade de con ciliar a presença da literatura na escola como um dizer sobre e ao mesmo tempo um fazer.

Em outros momentos, outras formulações de outras teorias da literatura, deixam-se reconhecer, nos textos de Martos e Mesquita; trata-se, por exemplo, de um certo determinismo que, na segunda metade do século XIX, freqüentou com assiduidade o discurso que então se produziu sobre a literatura. Esta noção estrita de ar te como reflexo mecânico de uma dada sociedade preside todas as unidades do livro que tratam de períodos literários:

Capítulo 11 - "O Humanismo em Portugal"

"O ponto fundamental da vida espiritual da Europa, durante a Idade Média, foi a preocupação religiosa. Dessa forma, a preocupação das pessoas voltava-se para o mundo espiritual depois da morte enquanto que a vida física, aqui nesse nosso mundo material, tinha pouco valor(...) Assim, a vida terrena era vis ta principalmente como uma oportunidade para alcançar o Reino dos Céus. E as pessoas da Idade Média acreditavam que o Reino dos Céus era alcançado a través de uma vida de orações, sacrifícios e ausência do prazer (...). Também a arte da Idade Média refletia esse pensamento (...). Mas os tempos mudaram, surgindo outras idéias e outros modos de viver e, naturalmente, a arte passou a refletir esses no vos aspectos". (p.128) (grifos meus)

A escolha deste texto para exemplificar a rigidez com este manual dilui em determinismo mecânico a complexa articulação entre a literatura e a sociedade, tornando-se aquela mero reflexo desta, tem ainda a vantagem de representar bem o que geralmente é

considerado como conteúdo de literatura privilegiado no 2º Grau, o que explica o grande espaço destinado à história da literatura nestes e nos outros manuais, e a incidência de perguntas sobre história da literatura no Vestibular. (57)

O enfoque da história, entretanto, através dos mencionados processos de "naturalização" da cultura, e agora também da arte ("Mas os tempos mudaram... e, naturalmente, a arte passou a refletir esses novos aspectos), de "identificação" com uma "imagem" também comentada de leitor ("... enquanto que a vida física, aqui nesse nosso mundo material, tinha pouco valor"), de substituição de informações por juízos de valor ("Dessa forma, a preocupação das pessoas voltava-se para o mundo espiritual depois da morte..."), escamoteia-lhe a complexidade, dilui-lhe as contradições, "deshistoricizando-a", ou transformando-a numa "caricatura" do "sentido de História" preconizado pela Proposta Curricular. Da mesma forma, os conceitos de literatura, tal como o manual os apresenta, são "desconceitualizados". Mais que da Proposta Curricular, parecem ser eles "caricaturas" da teoria literária, ou das teorias literárias, de cujas tendências mais expressivas constituem como que um arremedo.

A verificação de propostas de leitura de textos (literários e não literários) e de sua produção, pelos alunos, constitui o próximo e último passo desta análise.

Propostas de leitura e produção de textos

- Textos não Literários

Nos três primeiros capítulos, há, posteriormente à apresentação do texto introdutório, as seções: entendimento do texto e aplicando o que você aprendeu.

Nestas seções pretende-se garantir a assimilação das informações veiculadas nos textos através de questões que podemos dividir em dois tipos:

a) Questões que solicitam a reprodução de informações veiculadas nos textos - Exemplo:

"Segundo o texto, o homem está

() em plena expansão, depois de dominar a

terra

() acomodado e condicionado ao lazer"

(p.17)

b) Questões que solicitam a opinião do aluno - Exemplo:

"Sinceramente, você concorda com a afirmação do texto quando diz que estes fatos parecem naturais?"

(p.17)

Observação: texto - Cultura, Capítulo 1: os fatos a que os autores se referem são as "vitórias" da espécie humana sobre a natureza.

Há, ainda, um terceiro tipo de questão — de pouca incidência no manual — onde se verificam propostas de "criação" para o aluno, a qual, na verdade, também está condicionada a pré-requisitos, não se diferenciando de forma relevante das outras questões mencionadas. Exemplo:

"Criando com o que você aprendeu

Crie uma situação de comunicação na qual apareça a linguagem na função emotiva". (p.35)

- Textos Literários

No Capítulo 4, onde o texto introdutório é um poema (Soneto da Fidelidade, de Vinícius de Moraes), além do Entendimento do Texto, que não apresenta novidade quanto às questões propostas, sempre do mesmo tipo para textos literários ou não literários, há a seção Análise do Texto, onde se encontram, além das questões reprodutoras do Entendimento do Texto, as elaboradas com a finalidade clara de retomar os assuntos abordados nos capítulos. Exemplos:

Capítulo 4 - Algumas Características do Texto Literário

"Por exemplo, a palavra chama foi usada no texto

() no sentido normal de chama de fogueira

() no sentido figurado" (p.42)

Capítulo 6: "Prosa e Verso (texto-base: "Um dos lados da montanha", de Fernando Pessoa)

A idéia de que a alma do poeta sente-se estranha é

desenvolvida em

() estrofes

() parágrafos" (p.65)

No Capítulo 10 aparece uma terceira seção, denominada Análise Estilística, onde as questões versam sobre estrofes, rimas, refrão, etc.

Em suma, os três tipos de seções: Entendimento do Texto, Análise do Texto e Análise Estilística não podem ser delineados em suas características específicas, já que, no fundo, não há especificidade a ser considerada, isto é, as questões são da mesma natureza, apenas com "rótulos" distintos. Na Análise do Texto e na Análise Estilística, por exemplo, há questões idênticas que apenas diferem quanto ao modo de fornecimento da resposta — às vezes pelo preenchimento de lacuna, às vezes pela pergunta aberta — e que parecem, como no exemplo abaixo, opor Análise do Texto e Análise Estilística. Mas, em qualquer caso, o que se percebe é a identidade entre tais questões:

"Análise do Texto

1 - O texto está organizado em _____ estrofes"(p.

"Análise Estilística

108)

1 - Em quantas estrofes o poema está organizado?"

(p.111)

Tal quadro mostra que o texto literário funciona, neste contexto didático, como suporte de uma leitura parafrástica, identificada ao reconhecimento dos sentidos atribuídos ao texto literário pelos autores do manual, de acordo com suas preocupações ora reprodutoras de conteúdos "aparentes" ora reprodutoras de elementos formais responsáveis pelo prosseguimento das "lições".

O texto literário, portanto, nas três situações de abordagem — Entendimento, Análise do Texto e Análise Estilística — cuja especificidade não é possível distinguir, constitui mero pretexto de uma "imagem" de leitura que pode ser explicitada pela palavra reprodução. E não são a reprodução, a uniformidade, a padronização, características indissociáveis da sociedade de consumo?

Conclusão

Não obstante todas as "impropriedades" reveladas pela análise, impropriedades estas identificadas a partir de um ponto de vista comprometido com uma "imagem" de escola, de aprendizagem e de literatura muito mais próxima da que se explicita na Proposta Curricular, o presente manual constituiu no ano de 1984 um sucesso de vendagem, o que provavelmente continua ocorrendo.

Este fato sugere, dentre outras coisas, que ele foi produzido em série para ser consumido da mesma forma, isto é, maciçamente. E o público a que se destina, o público que o consome, é a escola. Não toda a escola, mas pelo menos uma parte expressiva de sua clientela, que, por sua vez, parece totalmente inserida no contexto da cultura de massa. Que tipo de "imagem" de literatura chega a esta clientela?

A resposta de tal pergunta encaminha-se na direção de associar, inicialmente, a "imagem" de literatura em questão com a "imagem" do leitor que a consome, ou seja, a literatura aparece no manual como uma mercadoria, como um tipo de produto em série, confuso e descartável, fragmentado, transitório, mas presentificado em cada capítulo, seja através do estereótipo de apresentação conceitual, seja através do estereótipo de apresentação histórica. Em outras palavras, tal "imagem" de literatura me parece corresponder à "imagem" de qualquer outro tipo de produto a ser pragmaticamente, utilitariamente, consumido. E a que se devem o pragmatismo, o utilitarismo? Ora, às questões do Vestibular, à rapidez das aulas de Português, à impaciência dos alunos, à impotência do professor... Se continuarmos neste caminho, verificaremos que a retórica de persuasão dos autores, o timbre de dignidade científica que tentam conferir ao manual as citações acadêmicas, as orientações da Proposta Curricular epidermicamente presentes, e mesmo as numerosas definições redutoras e conflitantes, de lingüística e teoria literária, constituem os ingredientes através dos quais banaliza-se tudo, mas ao mesmo tempo tudo está presente, tudo faz parte do jogo, um jogo que tem se caracterizado pela produção e reprodução em série de mercadorias que acabam se equivalendo, face a um mercado sempre ávido de inovações. Um mercado já suficientemente domesticado para confun-

dir qualidade e quantidade, o que, de resto, parece ser o fundamento do contexto da sociedade capitalista, de que este livro consiste, a meu ver, produto exemplar.

II . 2 - Língua & Literatura (Moura/Faraco)

Apresentação

Na Apresentação de "Língua & Literatura" (58), os autores apresentam como objetivos norteadores de sua coleção despertar no aluno o interesse pela leitura de bons textos e habilitá-lo a expressar-se com clareza e correção.

Nesta divisão de objetivos, que abarca língua e literatura, para as quais os autores pretendem

"dispensar o mesmo tratamento, evitando dar prioridade a um setor em detrimento de outro", já se identifica o enfoque que associa o ensino da língua às questões de expressão, orientadas pela gramática normativa (clareza, correção) e relaciona o ensino de literatura ao "gosto" (interesse) por bons textos.

Segue-se a explicitação da forma pela qual o fenômeno literário será abordado:

"Partindo do conceito de estilo de época, abordamos cada movimento literário numa visão dupla e inter-complementar:

- a) relação de cada estilo com o momento histórico em que predominou;
- b) relação de cada estilo literário com o estilo predominante nas demais artes"

Com a proposta de despertar o interesse dos alunos pela literatura, os autores,

"para facilitar o estudo de certos movimentos literários antigos"

enraizam tal estudo em

"textos modernos que abordam o mesmo tema de textos de épocas mais remotas para os alunos (...) Dessa forma, ele poderá compreender melhor as características

cas de tais movimentos e fazer um estudo comparativo dos vários estilos de época".

Em outras palavras, os autores pretendem abordar a diacronia dos movimentos literários e sua relação com o contexto histórico, por um lado, e com o contexto artístico, por outro, privilegiando, para tanto, textos modernos.

O livro se propõe, ainda, a relacionar as propostas de redação com o ensino de literatura:

"Em todas as unidades aparecem duas propostas de redação: uma de cunho narrativo, em que o aluno pode expressar-se criativamente, e outra de cunho dissertativo, que constitui sempre uma reflexão sobre o que foi estudado em literatura". (grifo meu)

Existe aí uma nova divisão que, na esteira da dicotomia linguagem/literatura associa narração com criatividade e dissertação com prática reflexiva, ambas tendo como elemento gerador o texto literário.

Esta setorização sugere que, a despeito da intenção dos autores (de dispensar o mesmo tratamento à língua e à literatura), ligam a primeira a uma preocupação normativa e a segunda a uma preocupação de leitura e produção criativa (narração) e reflexiva (dissertação). De acordo com isso, talvez comece a esboçar-se uma diferença no tratamento dispensado à língua e no dispensado à literatura, que será analisada posteriormente, à luz da intenção dos autores de não priorizar um setor em detrimento do outro.

No término da Apresentação, os autores afirmam dar um tratamento cuidadoso também à gramática,

"complementando-a com exercícios que apresentam dificuldades gradativas"

e inserindo vários testes de vestibulares,

"para familiarizar o aluno com o conteúdo básico exigido nos exames de seleção ao ingresso às principais faculdades do país",

o que volta a sugerir o caráter normativo do estudo da língua.

O conteúdo desta Apresentação já revela as principais di

retrizes dos autores de "Língua & Literatura", cuja proposta pode ser entendida em duas dimensões: estudo de língua - perspectiva normativa (gramática) e estudo de literatura - perspectiva histórica e artística, visando despertar o interesse por boas obras (leitura) e incentivar sua inteligência através de exercícios dissertativos e narrativos (produção).

Tal proposta enfatiza o caráter propedêutico do 2º Grau, revelando uma preocupação com o Vestibular que, sabe-se, em termos de literatura, avalia conhecimentos relativos à sua abordagem histórica e, em termos de língua, avalia os candidatos pelo domínio de sua abordagem gramatical. Ao mesmo tempo, na medida em que visa despertar o interesse por boas obras, parece interessar-se pela formação do leitor, o que se depreende da mencionada promessa de privilegiar textos modernos, atitude compatível com as orientações dos Subsídios à Proposta Curricular (59). Nota-se, ainda, nesta Apresentação, clareza na explicitação do tipo de trabalho a ser desenvolvido, além de um distanciamento do palavreado "técnico" presente no manual de Martos e Mesquita.

Apresentação dos Assuntos

Um primeiro elemento a ser mencionado é a grande quantidade de textos, em sua maioria de autores modernos e, portanto, aparentemente próximos (a nível de linguagem, pelo menos) do público a que se destina o livro. Dentre tais textos, alguns pertencem à MPB (João de Barro, Chico Buarque, Caetano Veloso, Vinícius de Moraes), outros à prosa - Conto e Crônica - (Luís Fernando Veríssimo, Paulo Mendes Campos, Clarice Lispector, Bernardo Élis, Jair Vitória, Mário Quintana, Pedro Bloch) e outros à poesia (Cecília Meireles, João Cabral de Melo Neto, Cassiano Ricardo, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Oswald de Andrade) moderna brasileira, concretizando assim a proposta dos autores de privilegiar textos modernos para facilitar o estudo da literatura.

Nota-se, ainda, talvez com sentido idêntico, a presença de epígrafes que, introduzindo cada unidade, parecem instaurar o "clima" propício para o desenvolvimento do assunto focado.

Uma citação de Bess Sondel, por exemplo, ilustra a unidade 1, que se ocupa de código, linguagem, língua e fala:

"As palavras podem suscitar todas as emoções: pasmo, terror, nostalgia, pesar... As palavras podem desmoralizar um homem até a apatia ou espicaçá-lo até o deleite; podem exaltá-lo a extremos de experiência espiritual ou estética. As palavras têm um poder assustador".

Além das epígrafes, o livro "Língua & Literatura" apresenta elementos visuais também voltados para a maior eficiência na transmissão dos conteúdos.

Tomando novamente como exemplo a unidade 1, no item II (Comunicação), que define código e linguagem, observa-se, posteriormente às definições, que um quadro dividido em duas partes mostra, em uma delas, a imagem de um prédio em chamas e, na outra, a informação que lhe seria correspondente:

	<p><i>Incêndio Destruiu o Edifício do Banco Z</i></p>
<p>Para expressar o mesmo fato, foram utilizadas duas linguagens diferentes:</p>	
<ol style="list-style-type: none">1. linguagem não-verbal: qualquer código que não utilize a palavra.2. linguagem verbal: código que utiliza a linguagem falada ou escrita. <ul style="list-style-type: none">• Cite um meio de comunicação de massa que utiliza apenas a linguagem verbal. <u>Rádios.</u>• E uma revista? Que linguagens ela utiliza? <u>Verbal e não-verbal.</u>• Identifique o tipo de linguagem utilizado em:<ol style="list-style-type: none">a) um quadro: <u>não-verbal.</u>b) uma dança: <u>não-verbal.</u>c) um programa de televisão: <u>verbal e não-verbal.</u>d) um filme: <u>verbal e não-verbal.</u>e) uma crônica: <u>verbal.</u>	
<p>Linguagem é todo sistema de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos.</p>	

Evidencia-se pelo exemplo citado, que a função dos quadrinhos no texto é auxiliar a intelecção dos conteúdos de forma meramente ilustrativa, isto é, os quadrinhos são redundantemente traduzidos pela linguagem verbal, ao mesmo tempo em que a traduzem, como também ocorre no primeiro manual analisado.

Na segunda parte da Unidade I, os autores, a partir do texto "Comunicação", de Luís Fernando Veríssimo, introduzem, respectivamente, as noções de:

Código (p.10); Linguagem (p.11); Língua (p.12); Fala (p.13). Dentre tais noções, a que se refere a linguagem constitui interesse maior para os caminhos desta análise, por ser ela fundamental na caracterização da literatura:

"Linguagem é todo sistema de sinais que serve como meio de Comunicação entre os indivíduos". (p.11)

Antes de definir linguagem, os autores propuseram exercícios de distinção entre linguagens não verbais e linguagem verbal, identificação possível a partir da idéia de Código:

"Código é todo conjunto organizado de sinais utilizados na Comunicação. Os diversos códigos de que o homem dispõe para se comunicar constituem a linguagem." (p.10)

A idéia de Código, por sua vez, é introduzida pelo texto citado, através da seguinte colocação:

"Se o comprador soubesse desenhar, o problema seria facilmente resolvido. Nesse caso, ele estaria utilizando um outro código: o desenho". (p.10)

Por esta inversão de caminhos, fica fácil perceber o processo de indução (60) da unidade. Os autores partem de um dado de linguagem (o texto), propõem um tipo de leitura (I - Estudo do Texto) e, na parte II: Comunicação, através de um comentário sobre o texto, vão elaborando as definições de forma tal que uma "puxa" a outra, havendo, no meio delas, exercícios de fixação.

Após o estabelecimento de um conceito de língua, amparado no de linguagem,

"língua é a linguagem verbal utilizada por um grupo

de indivíduos")p.12),
dois textos literários ("O Relógio", de João Cabral de Melo Neto e
"Relógio", de Cassiano Ricardo) são utilizados para o estabelecimento da noção de fala:

"O tema dos dois textos é o mesmo.

Os dois autores utilizaram o mesmo código: a língua portuguesa.

. Apesar disso, os dois textos são diferentes, porque cada escritor empregou a língua portuguesa à sua maneira, embora ambos tenham obedecido às regras de funcionamento do português.

A essa utilização particular e individual do código lingüístico dá-se o nome de fala.

Fala é a utilização individual da língua." (p.13)

Na parte III desta unidade (Leitura Suplementar), o texto "Lingüística", de Pedro Bloch, constitui mais um recurso pedagógico que ilustra, agora de modo cômico, os conteúdos apresentados.

Na parte IV (Gramática), um texto de S.I. Hayakawa, cujo assunto é a importância da comunicação no relacionamento humano, serve como pretexto para um exercício de acentuação gráfica, a partir do qual o aluno preenche um quadro de normas básicas de acentuação.

Pode-se verificar aqui a recorrência do processo indutivo, que, aliás, caracteriza todo o manual; delineia-se também o modo de introdução da Gramática: através de um de seus assuntos mais áridos, sem qualquer comentário que justifique tal procedimento, o que, sem dúvida, não contribui para a complementariedade entre os estudos de língua e os de literatura anunciada pelos autores, na Apresentação de seu manual.

Esta observação sugere que, apesar da relação temática existente entre o texto utilizado e o assunto de toda a unidade, não foi feita nenhuma "ponte" entre, de um lado, as noções de código, linguagem, língua, fala e, de outro, a norma culta, cuja presença, configurada nas normas de acentuação; por exemplo, cai, por

tanto, no vazio. Esta dicotomia é recorrente: em nenhuma das unidades há qualquer ligação entre os assuntos gramaticais e os de linguagem e literatura.

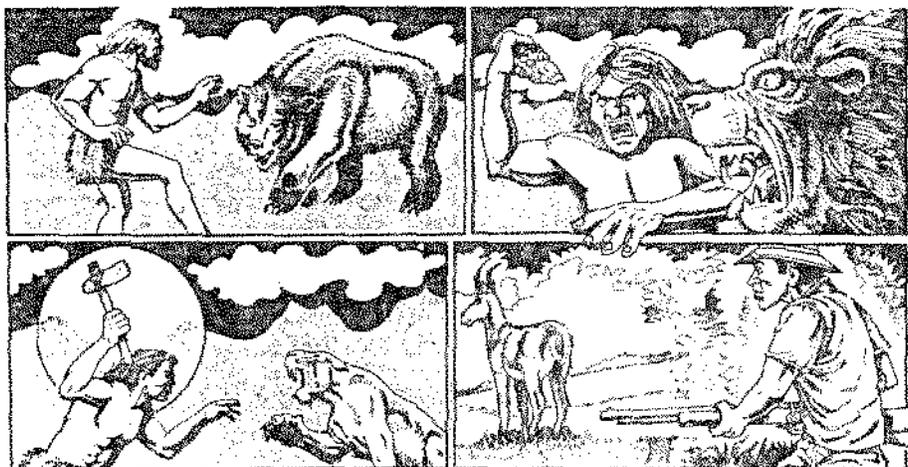
Não obstante, este manual apresenta organicidade fruto do mecanismo de indução, através da qual o texto se torna elemento gerador de formulações teóricas, e não o inverso, verificado em Martos e Mesquita.

Observa-se ainda predomínio do tom coloquial pelo qual as noções vão sendo didatizadas de modo a obter-se, ao término das unidades, definições que as simplificam e impessoalizam, sendo sempre realçadas pela cor vermelha, como as da unidade 2, que relacionam cultura e linguagem. Exemplo:

II. COMUNICAÇÃO

- "... em face das suas miseráveis contingências, o homem criou, além do mundo natural, um mundo todo seu, uma segunda natureza, enfim."

As miseráveis contingências a que o texto se refere caracterizam o mundo hostil que o homem teve de enfrentar. Para sobreviver nesse mundo, o homem criou instrumentos.

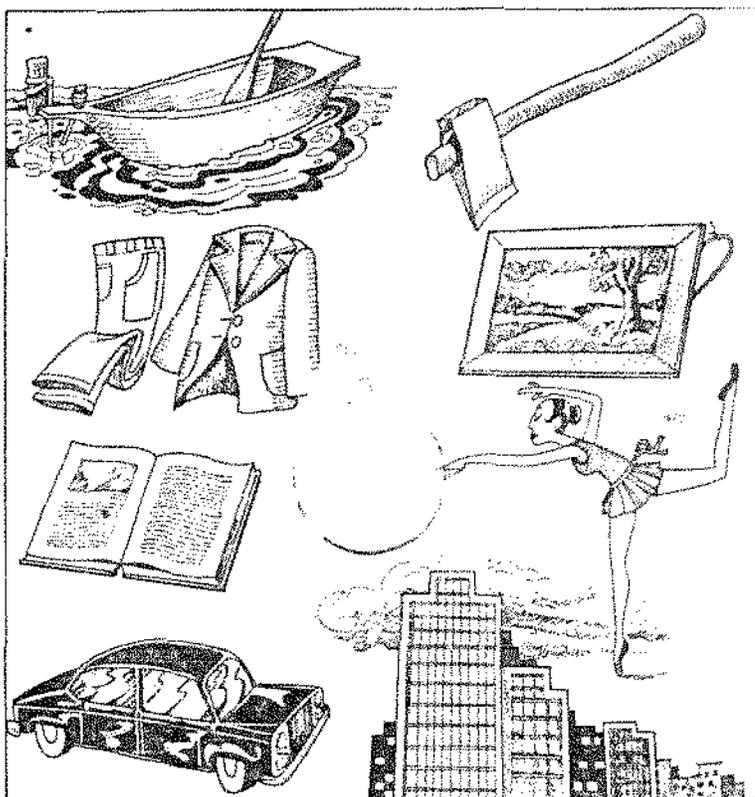


Retire do texto outros exemplos de invenções humanas.

Roupa; mobiliário; lâmpada; escrita.

- Como você percebe, “o homem criou, além do mundo natural, um mundo artificial, um mundo todo seu...”. Essa segunda natureza criada pelo homem é a **cultura**.

Cultura é todo fazer humano que pode ser transmitido de geração a geração.



- “O homem criou, além do mundo natural, um mundo artificial...”

O que você entende por **artificial** nesse contexto?

Tudo aquilo em que há trabalho ou intervenção do homem.

Portanto, a idéia de artificial se opõe à idéia de natural.

20

- “E ainda este ato de escrever...”

A expressão de pensamentos, idéias e emoções por meio de sinais também faz parte desse mundo artificial, ou seja, da cultura.

A linguagem é, portanto, um elemento da cultura de um povo.

Seguindo-se a tais definições, o texto "Linguagens e Códigos", de Collin Cherry, complementa os conteúdos transmitidos, isto é, relaciona cultura e linguagem, vendo a primeira como sinônimo de progresso e a segunda como "o espelho da sociedade".(p.21)

A apresentação dos assuntos, assim, combina, no modo de abordagem dos fenômenos lingüísticos, o que se poderia chamar de enfoque semiológico dos estudos da linguagem com observações de cu lho conteudístico, baseadas numa visão linear da cultura.

Vejamos como tal apresentação ocorre: os autores passam da noção de código para a de linguagem (verbal e não-verbal) e, a partir da noção de linguagem verbal, definem língua e fala (unidade 1). Na unidade 2, como vimos, veiculam a idéia de cultura, acenando o seu caráter de "mundo criado pelo homem", e a relacionam com linguagem: um de seus elementos. Só então introduzem as funções da linguagem (unidades 3 e 4), deixando por último a função poética.

Retomam a definição de língua para introduzir a de signo lingüístico (tomado como equivalente de palavra), a partir do qual entram os conceitos de significante e significado, que por sua vez introduzem denotação e conotação (unidade 5), aparecendo, então, a primeira definição de literatura.

Esta síntese da seqüência das noções que introduzem literatura, ao mesmo tempo em que revela coesão entre os conceitos veiculados, manifesta a preocupação dos autores, compartilhada por Martos e Mesquita, de caracterizar a obra literária como um fenômeno específico de linguagem, o que se reforça pela utilização de um vocabulário de extração semiológica e lingüística, ao qual não faltam os tópicos divulgados em nome do estruturalismo. Assim, o intróito lingüístico o livro, onde a literatura é definida como "função poética da linguagem, predomínio da conotação sobre a denotação", tal como ocorreu em Martos e Mesquita, não coincide com as posteriores conceituações de linguagem e literatura, predominantemente "conteudísticas" e contraditórias entre si, questão que será aprofundada na próxima etapa desta análise.

Em termos de estrutura didática, entretanto, o manual

de Moura e Faraco parece mais eficiente que o de Martos e Mesquita no sentido de expor os alunos a uma apresentação orgânica dos conteúdos. Seu compromisso com a aprendizagem de língua e literatura, no sentido presente na Proposta (que, como já se disse, constitui o referencial desta análise), não parece descaracterizar-se pelos recursos pedagógicos utilizados: o uso de cores, as ilustrações, as definições simplificadas, a linguagem coloquial, etc., são elementos que permitem identificar no manual uma "imagem" de leitor produzida pela sociedade de consumo, embora outros elementos do mesmo manual pareçam indicar um leitor virtualmente mais reflexivo, mais "exigente", isto é, um leitor menos consumista que o leitor de Martos e Mesquita. Tais elementos repontam na verificada organização do manual, na coesão entre os conceitos lingüísticos apresentados, na priorização do texto como referencial para a transmissão de conteúdos, na presença de epígrafes poéticas que parecem funcionar como sedução do leitor.

A presença maciça de textos modernos — literários ou teóricos — aliada ao enfoque igualmente moderno dos fenômenos da linguagem, contribui para a imagem renovadora deste manual, que concilia elementos de modernização com uma "imagem" de aprendizagem como aquisição reflexiva de conhecimentos, que aparentemente não pretende ser diluída pelos mencionados recursos às "novidades" pedagógicas.

Tais aspectos ficarão melhor explicitados através da verificação de como os conceitos que introduzem o fenômeno literário são trabalhados, e de como os autores se articulam em relação à sua preocupação com a história literária e outros conhecimentos voltados para o Vestibular. Esta necessidade de aliar à formação do leitor, sua preparação para conquistar uma vaga na Universidade, talvez inclusive explique o fato de o estudo de língua desenvolver-se apenas da perspectiva da norma culta.

Definições de Literatura

Como foi dito, a introdução da literatura se faz com recurso a um vocabulário lingüístico, de procedência semiológica e estruturalista, que aparentemente conflita com abordagens de natu-

reza "conteudística". Vejamos o primeiro caso, rastreando as unidades 3 e 4, onde o assunto é funções de linguagem.

O tema da unidade 3 — Mulher — aparece em três textos, além da epígrafe tomada a Pedro Bloch: uma notícia de jornal sobre o 2º Congresso da Mulher Paulista, a letra da música "Sob Medida", de Chico Buarque e um diálogo sobre o movimento de libertação feminina.

As definições de funções da linguagem são introduzidas pelo seguinte comentário:

"Em todos os textos lidos, o tema é um só: Mulher. No entanto, a maneira de cada autor se expressar varia. O que provoca essa diversificação é o objetivo de cada emissor que organiza sua mensagem utilizando uma fala específica. Portanto, cada mensagem tem uma função predominante, de acordo com o objetivo do emissor". (p.28)

Seguem-se a esta noção de função (onde se encontram pela primeira vez as noções de emissor e receptor, não explicadas pelos autores) três definições introduzidas pelo comentário dos três textos apresentados:

"Função referencial ou denotativa é aquela que traduz objetivamente a realidade exterior ao emissor (...)"

"Função emotiva ou expressiva é aquela que traduz opiniões e emoções do emissor (...)"

"Função fática é aquela que tem por objetivo prolongar o contato com o receptor. Caracteriza-se pela repetição de termos". (p.28)

Na unidade 4, mais três textos ("Anda, Luzia", de João de Barro, o verbete mulher do Novo Dicionário Aurélio e "A Mulher Que Passa", de Vinícius de Moraes), onde o tema é o mesmo — Mulher — são utilizados para o estudo das outras funções da linguagem, cuja organização é a mesma da unidade 3:

"Função conativa ou apelativa é aquela que tem por objetivo influir no comportamento do receptor,

por meio de um apelo ou ordem (...)

"Função Metalingüística é aquela que utiliza o código para explicar o próprio código." (p.p. 37-38)

A definição da função poética é precedida do seguinte comentário:

"O texto de Vinícius de Moraes ("A Mulher Que Passa") é uma descrição subjetiva da mulher: como você pode notar, o emissor não se preocupou somente com o significado da mensagem. As rimas e as comparações bem escolhidas revelam que o emissor deu importância fundamental à maneira de estruturar a mensagem. Nesse caso, a construção da mensagem enfatiza o significado.

Essa preocupação intencional do emissor ao elaborar a mensagem caracteriza a função poética da linguagem." (p.38)

Seguem-se alguns enunciados, nos quais os autores identificam a função poética da linguagem, mesmo que seus contextos não sejam literários.

Exemplos:

- a) "Sua alma, sua palma (provérbio)
- b) Peg-Pag (nome de estabelecimento comercial)
- c) Bebericando (nome de um bar)"

Em seguida, aparece a definição, realçada, como todas as anteriores, em um quadrinho colorido de vermelho:

"Função poética é aquela que enfatiza a elaboração da mensagem, de modo a ressaltar seu significado".
(p.38)

Antes da parte III (Exercícios), os autores realçam a noção da não exclusividade de uma ou outra função da linguagem em mensagens lingüísticas, introduzindo a idéia de predomínio:

"Em cada mensagem lingüística predomina uma determinada função.

No entanto, isso não significa a ausência de outras funções na mesma mensagem. A função referencial,

por exemplo, está presente em todas as mensagens".
(p.39)

A primeira observação diz respeito ao modo como os autores didatizam o assunto funções da linguagem: sua preocupação é mostrar que a função poética não se restringe, necessariamente, a textos literários, nos quais, por sua vez, não existe unicamente a função poética. Tais relativizações são ressaltadas pela noção de predomínio, e não exclusividade, de uma função sobre outra, nas mensagens lingüísticas.

Aqui, entretanto, surgem problemas que parecem decorrentes do nível de didatização em que o tema é discutido. Observando o estudo sobre "Estrutura e Função da Linguagem", presente no Volume I dos Subsídios à Proposta Curricular, podemos verificar que outros autores, tais como Wittgenstein, Halliday e Chomsky, são arrolados no rastreamento das principais tendências da Semântica pelas quais as noções de estrutura e função da linguagem são historicizadas, contextualizando as funções de Jakobson. Além disso, antes de mencioná-las, o autor deste estudo, Carlos Vogt, faz uma reflexão sobre a relação entre estrutura e função da linguagem, onde mostra, dentre outras coisas, um dos pressupostos em que se baseia, por exemplo, a noção de função referencial:

"Realmente, conforme foi aqui apresentado, é sobre a assunção de uma identidade estrutural entre a frase e o fato a que ela se refere, que se articula uma das funções mais estudadas e discutidas da linguagem humana, a saber, a função referencial, entendendo-se que a referência de uma proposição é o seu valor de verdade, assim como a de um nome é o objeto que ele designa". (61)

À luz destas considerações, talvez seja possível analisar em que medida o enfoque de Moura e Faraco sobre as funções da linguagem pode torná-las instrumento de compreensão do mundo da linguagem, em especial da linguagem poética.

O manual apresenta apenas as funções da linguagem, da perspectiva de Jakobson, sem contextualizá-las, baseando-se, para

tanto, num único texto, pertencente à obra "Linguística e Comunicação" (62), o que significa um primeiro nível de redução. Além disso, o simplismo com que tais funções são didatizadas parece dificultar sua inteligibilidade. Tomemos dois exemplos: os autores utilizam-se de textos literários para ilustrar a predominância de outras funções que não a poética, sendo que na unidade 5 definem literatura como "predomínio da conotação sobre a denotação". (p.50)

Por outro lado, os autores referem-se a textos não literários em que ocorreria a função poética, tais como um provérbio ("Sua alma, sua palma"), o nome de um supermercado ("Peg-Pag"), o nome de um bar ("Bebericando") e a frase: "Minha namorada está uma geladeira comigo!", ora, quase todos estes textos constituem clichês e não explicitam a conotação, nem acrescentam informação nova, veiculada pela manipulação particular do eixo da combinação e da seleção. Ou seja, dizer que a função poética "é aquela que enfatiza a mensagem de modo a ressaltar seu significado" resulta tão pouco elucidativo quanto à especificidade da linguagem poética, tal como Jakobson a formulou, quanto dizer que a função referencial "está presente em todas as mensagens", descartando o pressuposto em que se baseia tal afirmação.

Além deste distanciamento entre o contexto da Proposta Curricular e o contexto da prática do ensino de literatura no 2º Grau, de que os manuais constituem elementos exemplares, nas conceituações de literatura das unidades 8, 9 e 10 podemos observar o distanciamento entre o contexto da teoria literária, em várias de suas tendências, e sua escolarização:

Unidade 8

Epígrafe:

"Uma coisa é escrever como poeta, outra como o historiador: o poeta pode contar ou cantar coisas não como foram mas como deveriam ter sido, enquanto o historiador deve relatá-las não como deveriam ter sido mas como foram, sem acrescentar nem subtrair da verdade o que quer que seja — Dom Quixote de La Mancha — Cervantes".

O conteúdo desta citação é reafirmado na apresentação da unidade:

"A História da Humanidade está vinculada a seres que realmente existiram ou existem e a fatos que realmente ocorreram ou ocorrem em determinado lugar e época. Vamos destacar um desses fatos, mais precisamente, um acontecimento da História do Brasil.

Fato: Joaquim Silvério dos Reis delatou os infi-dentes.

Local: Vila Rica — Minas Gerais

Época: 1789.

Expressão dos Seres e dos Fatos

A linguagem é o meio de que o homem se vale para expressar o mundo que o rodeia. Observe como o fato destacado acima pode ser expresso de diferentes maneiras:

1 - Utilizando a linguagem não-verbal

2 - Utilizando a linguagem verbal:

texto A: Citação da História Geral da Civilização Brasileira, direção de Sérgio Buarque de Holanda, a propósito da traição de Joaquim Silvério;

texto B: romance XXVIII ou Da Denúncia de Joaquim Silvério -- Cecília Meireles (p.p. 87-88)

A esta apresentação segue-se um quadro comparando os dois textos, onde os autores apontam os seguintes elementos como distintivos de cada texto:

"... função da linguagem predominante: referencial (texto A)

poética (texto B)

objetivo do emissor: informar o leitor (texto A)

informar e despertar emoção (texto B)

interpretação da mensagem: única (texto A)

mais de uma possível (texto B)

ponto de vista do emissor: objetivo e imparcial (texto A)

subjetivo e parcial (texto B)" (p.96)

O conteúdo deste quadro é posteriormente desenvolvido pelos autores, que discutem as seguintes características como identificadoras do texto literário:

"Cecília Meireles faz uma interpretação pessoal do fato histórico... critica o próprio ato de delatar (...) O fato histórico serve apenas como pretexto (...) Este poema de Cecília Meireles recria uma realidade. É claro que esta realidade criada (ficção), sempre mantém ligação com o mundo real, que lhe serve como ponto de partida. O texto resulta de uma combinação pessoal e subjetiva de palavras que servem para mostrar a maneira particular de interpretar a realidade. Por essas razões, podemos dizer que o texto lido é um texto literário (...) Enquanto a linguagem do historiador, do cientista, do jornalista, se define como uma linguagem unívoca e denotativa, a linguagem do autor literário se define como polivalente e conotativa, pois permite mais de uma interpretação da mensagem". (p.91)

Nesta longa citação, que engloba conceituações de literatura presentes no manual, podem reconhecer-se traços de várias tendências da teoria literária, a começar pela epígrafe da unidade 8, em que os autores retomam, pela via de Cervantes, formulações aristotélicas que, diluídas e descontextualizadas, absolutizam a dicotomia história/literatura de forma a obscurecer o caráter relativo e singular das "verdades" históricas, focado por Aristóteles, tanto quanto o caráter filosófico e universal das "mentiras" literárias, as quais, segundo comentário presente nesta mesma unidade, "só se tornam verdadeiras no universo da obra literária".

Pretende-se, assim, ressaltar uma visão de literatura como fenômeno criativo, opondo a natureza da história à da literatura, e gerando, conseqüentemente, polarização entre a "natureza" da linguagem do historiador (do cientista e também do jornalista) — unívoca e denotativa —, e a do autor literário — polivalente e conotativa.

Paralelamente a tais definições (cujo caráter redutor salta aos olhos), os autores acrescentam à idéia de literatura como fenômeno criativo, que "esta realidade criada sempre mantém ligação com o mundo real, que lhe serve como ponto de partida". Ainda na unidade 8, outro estudo comparativo entre textos (texto A: Notícia de Jornal e Texto B: "Morte no Avião", de Carlos Drummond de Andrade) — ao mesmo tempo em que segue explicitamente uma recomendação da Proposta Curricular, define a tragédia enfocada no poema como "algo criado pela imaginação do autor", cuja relação com a realidade, na mesma unidade vista como pretexto da criação literária, é descaracterizada:

"O texto A, extraído de uma revista, expressa fatos verídicos, que aconteceram a pessoas que realmente existiram ou existem numa determinada época e lugar. O texto B apresenta personagens inventados por Carlos Drummond de Andrade. Não se trata de um fato verídico, mas de algo criado pela imaginação do autor. Essa tragédia só é verdadeira no universo da obra literária". (p.92)

Na unidade 9, onde se introduzem as noções de estilo individual e estilo de época, novas definições aparecem:

Unidade 9

Para epígrafe, os autores recorrem a Buffon e Victor Hugo:

"O estilo é o próprio homem.

Buffon

Cada época tem suas idéias próprias; é preciso que tenha também as palavras apropriadas a estas idéias...

Prefácio do Cromwell - Victor Hugo"

A partir do texto "Os Diferentes Estilos", de Paulo Mendes Campos, são desenvolvidas, na parte II (Literatura), as noções de estilo individual e estilo de época.

"A escolha de um termo ou outro dependeu do objetivo de cada narrador e também do seu modo pessoal de es-

colher e combinar as palavras nas frases. A essa maneira individual de selecionar palavras e dispô-las na frase dá-se o nome de Estilo Individual". (p.103)

Estilo de Época

"O mundo real, que serve como ponto de partida para a literatura, é dinâmico. Isso significa que a concepção de mundo varia de acordo com a época, ocasionando assim mudanças na maneira de expressar a realidade.

Cada época tem, portanto, um estilo: conjunto de características específicas e semelhantes que se refletem na arte, na ciência, na religião, nos costumes em geral.

A essa semelhança na maneira de conceber e expressar a realidade chamamos estilo de época". (p.104)

(grifos meus)

Observamos aqui uma citação de procedência francamente romântica ("O estilo é o próprio homem"), tão desgastada que já se transformou em clichê, perdendo, portanto, a paternidade. A ela os autores associam o que, de tão repetido em manuais, acaba configurando uma "teoria do reflexo" ("Cada época tem, portanto, um estilo: conjunto de características específicas e semelhantes que se refletem na arte, na ciência, na religião, nos costumes em geral"), que se repete nas unidades sobre história literária, e que colide com a afirmação de que "o estilo é o próprio homem", ou de que "a literatura é uma combinação pessoal e subjetiva de palavras", postulado das da criação literária como criação individual. Há em comum entre tais definições a sua superficialidade, a sua diluição, que, como vimos, acaba por transformá-las em velhos chavões, que relembram estereótipos de algumas tendências da teoria literária.

Quanto à história literária, os procedimentos através dos quais será abordada aparecem na unidade 9, onde os autores organizam um quadro dos estilos de época da literatura portuguesa e brasileira e, posteriormente, a explicitação

do caráter convencional das datas, já que

"dois ou mais estilos podem coexistir numa mesma época; o que determina a denominação de cada período é o predomínio e não a ocorrência exclusiva de determinadas formas de expressão literária". (p.106)

Os autores selecionam dois critérios para justificar a escolha das datas:

1 - Histórico: que se apóia em acontecimentos de importância política e social para indicar o começo e o fim de cada estilo de época.

2 - Literário: baseado no aproveitamento de uma obra que reflete uma significativa mudança em relação ao estilo anterior". (p.106)

A relação entre os estilos na Literatura Brasileira e Portuguesa não é estabelecida, uma vez que os autores afirmam que a "coincidência" de estilos entre ambas se observa apenas a partir do barroco. (p.106)

Outra característica dos estudos de história literária neste manual é a apresentação de textos modernos como introdução dos estilos de época já passados, sem que haja menção aos elementos de linguagem que opõem textos antigos a modernos. O fio condutor que os aproxima é apenas a recorrência temática e de gênero, o que significa que os autores não trabalham a literatura como fenômeno de linguagem, embora tenham enfatizado esta caracterização, em termos teóricos.

Cabe, ainda, observar a presença de informações sintéticas sobre as datas e acontecimentos histórico-culturais mais expressivos na ordenação cronológica dos períodos literários, assim como sobre seus principais autores e obras. Desta maneira o livro pretende cumprir mais uma de suas propostas: a de preparar para o Vestibular. Tais informações ordenam-se da seguinte maneira: cronologia, autores, obras, textos. Não há um estudo destes textos pelos autores, o que abre um espaço para a sua leitura "não dirigida".

A unidade 10 inicia-se com uma epígrafe onde aparece mais uma definição de literatura, agora entendida como representação da

vida:

"Todo mundo gosta de estórias, porque elas nos oferecem uma representação da vida, proporcionando-nos a participação nos acontecimentos sem correr os riscos que a realidade oferece". (autor não mencionado) (grifo meu)

Em seguida, o texto "O Boquinha da Noite", de Jair Vitória, é utilizado para um Estudo Dirigido, precedido por um conjunto de definições (narrador, enredo, personagens, espaço, conflito, condensação dramática, tempo, clímax, foco narrativo), que correspondem às categorias literárias que cumpre ao estudante identificar no texto.

É interessante observar que, nesse procedimento, as categorias literárias funcionam mais como ilustração de definições do que como enriquecimento e aprofundamento de leitura do texto.
(p.p. 115-120)

Tal procedimento tende a utilizar o texto como pretexto didático, ou seja, como veículo de informações que se sobrepõem à sua leitura.

O texto-pretexto, torna-se, assim, pano de fundo para um desfile de definições cuja interdependência não é enfatizada e cuja função de estabelecer a noção de conto através de "como é um conto específico" não pode atingir resultados positivos, na medida em que o conto específico deixa de ser lido em sua integridade. A noção de tempo psicológico, por exemplo, é desenvolvida com recurso a um trecho de outro autor, quando havia um texto completo a ser analisado.

Desta forma, a necessidade de fornecer categorias de análise do texto impede que ele seja lido, assim como a obsessão em definir literatura parece acabar por torná-la ininteligível.

Uma das consequências de tal quadro me parece ser o obscurecimento da leitura do texto, de sua interpretação, sempre postergada em nome de conteúdos a serem transmitidos.

Para aprofundar estas observações, é necessário passar à próxima etapa desta análise, na qual o problema da leitura dos

textos, e de sua produção, será tratado mais diretamente.

Propostas de Leitura de Textos

São os seguintes os exercícios mais típicos dos estudos do texto:

Concluir, a partir de elementos do conteúdo do texto:

Exemplos:

"Como o autor humaniza a geladeira?" (p.47)

"O eu-lírico faz um pedido

a) Qual?

b) A quem?" (p.132)

As perguntas do eu-lírico demonstram ansiedade

a) Por quê?

b) Que recurso poético enfatiza essa ansiedade?"
(p.135)

Estes exemplos mostram a existência de um tipo de conclusão dirigida por uma afirmação dos autores sobre o texto.

Explicar, a partir de elementos do conteúdo do texto:

"Agora, explique a afirmação do autor: "Nossa verticalidade é antinatural ". (p.18)

"Como a descrição é feita em primeira pessoa, enfatizaram-se os sentimentos e opiniões do emissor. Explique, com suas palavras, as expressões:..." (p.26)

Reproduzir elementos do conteúdo do texto:

"Relacione as três qualidades que, segundo o autor, tornariam o homem quase tão belo quanto o cavalo:"
(p.18)

"Na primeira estrofe, o eu-lírico se coloca em posição de vassalagem em relação à mulher amada. Que palavra comprova essa afirmativa?" (p.18)

Esse último exemplo mostra a existência de um tipo de reprodução dirigida por uma afirmação dos autores sobre o texto.

Escolher:

"Estas mãos pendendo, inúteis, são ridículas. O ridículo das mãos é consequência de sua inutilidade total ou de sua não-utilização no ato de andar?"
(p.18)

"Você percebeu que na mensagem existe muita repetição de termos. Isso indica:

- a) () domínio do assunto por parte do entrevistado;
- b) () dificuldade de expressão do entrevistado;
- c) () desconhecimento do assunto;
- d) () dificuldade de expressão." (p.27)

Aqui a afirmação que dirige a resposta tem um caráter de suposição do tipo de leitura feita pelos alunos.

Inventar

"As palavras destacadas estão empregadas em sentido denotativo. Empregue-as em frases utilizando a conotação: (...)" (p.52)

"Imagine uma situação em que a mãe fale ironicamente com o filho e escreva um pequeno diálogo:" (p.82)

Sugestões

- 1 - Dramatização de uma cena das peças lidas.
- 2 - Adaptação e montagem de uma cena utilizando o português moderno. Essa montagem poderá ser teatral ou audiovisual (utilizando slides e fita gravada). Deve-se dar liberdade total aos alunos na adaptação da linguagem". (p.157)

Propostas de Redação (exercícios mais típicos)

Paráfrase da estrutura do texto

"Escreva um texto, utilizando a mesma estrutura da narração de Luís Fernando Veríssimo, mudando apenas o objeto descrito". (p.15)

"Paráfrase consiste em expressar as mesmas idéias de um texto, utilizando outras palavras.

Faça uma paráfrase do texto de Cecília Meireles, lido nesta unidade". (p.97)

"Você já sabe o que é uma paráfrase.

Sua tarefa consistirá em parafrasear o episódio do Adamastor, lido nesta unidade". (p.180)

Utilização de conteúdos estudados:

"A gente quer ter voz ativa

No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino prá lá

(Chico Buarque)

A partir desses versos, escreva dois pequenos textos:

a) em que predomine a função referencial da linguagem;

b) em que predomine a função emotiva da linguagem" (p.32)

"Elabore um texto descrevendo uma máquina qualquer, real ou imaginária. Na sua redação deve predominar a linguagem conotativa". (p.55)

Aproveitamento dos temas dos textos estudados:

"Imagine os possíveis desfechos da situação apresentada no texto lido, de Clarice Lispector. Escreva em tão duas breves redações que consistam respectivamente em:

a) um desfecho trágico;

b) um desfecho cômico". (p.72)

Leia a notícia extraída da revista Visão de agosto/1980: (...) Reescreva essa notícia empregando dois outros estilos.

Você pode se basear em Os Diferentes Estilos, de Paulo Mendes Campos ou criar outros". (p.108)

Propostas dissertativas:

"Releia o texto que inicia a unidade XV (p.191).

Agora, redija três parágrafos comentando essa citação do professor Garcia Morejón". (p.213)

"Compare as propostas do Arcadismo com a volta à natureza no século XX". (p.236)

A descrição dos principais exercícios formulados a partir dos textos revela que o tipo de leitura indicada tem como preocupação maior sua inteligência, que se pretende garantida por conclusões, explicações, reproduções e escolhas que visam a realçar determinados

componentes de algum conteúdo. Muitas vezes, tal intelecção é direcionada pelos autores, que interpretam o texto, cabendo ao aluno confirmar tal interpretação, exemplificando-a.

Outro elemento a ser ressaltado é a homogeneidade de tais exercícios, que se sucedem indiscriminadamente, seja qual for a natureza do texto que os origina. A partir daí patenteia-se um tratamento indiferenciado do texto literário, o que contradiz a caracterização do texto como um exercício especial de linguagem. As leituras propostas privilegiam sempre o conteúdo, e os elementos norteadores da transmissão dos assuntos vão sendo retirados através das paráfrases do Estudo do Texto.

Os exercícios que prevêem uma atitude mais ativa dos alunos, no sentido de incentivar sua capacidade inventiva, são mínimos em relação aos que denominei parafrásticos, e estão sempre condicionados a pré-requisitos, que "orientam" a criação.

Quanto às propostas de redação, nelas também se manifesta a preocupação de garantir a compreensão dos conteúdos transmitidos; embora haja, aqui, quantidade maior de exercícios imaginativos. Merece também registro a ausência de conceituações dos tipos de textos a serem redigidos (descrição, narração, dissertação), o que oferece ao professor a oportunidade de escolher a forma como trabalhar.

Conclusão

Todas estas observações parecem diagnosticar uma dificuldade dos autores com respeito ao tratamento didático do texto literário enquanto multiplicidade de sentidos, já que ele — o texto literário — acaba sendo, na prática, abordado como um texto de outra natureza qualquer, a nível do encaminhamento proposto para a sua leitura. Quanto às noções e conceitos teóricos agenciados por Moura e Faraco, os problemas aqui detectados são similares aos observados a propósito do 1º manual analisado. Trata-se da justaposição acrítica de fundamentações lingüísticas postas em circulação por teorias formalistas e estruturalistas da literatura lado a lado com enfoques conteudísticos, cunhados pela tradição da crítica romântica, naturalista e até mesmo aristotélica. A diluição sofrida

por todos estes elementos emprestados a teorias de formulação e circulação originalmente universitária não permite nem sua inteligibilidade nem, conseqüentemente, sua progressiva assimilação.

A falta de relação entre tais conceitos, a meu ver, aliada à primeira dificuldade mencionada, não contribui para a consecução do objetivo dos autores de desenvolver o gosto pela leitura, já que "a imagem" da literatura, em termos teóricos, fragmenta-se em noções estanques e, em termos práticos, em exercícios monótonos e reprodutores que ocultam a multiplicidade do texto literário, achando-o em função do prosseguimento das "lições", as quais, ironicamente, concernem, na maioria das vezes, à própria literatura.

O que estas dificuldades parecem sugerir é, por um lado, a presença de um limite claro para o desenvolvimento de um estudo teórico de literatura, e também de uma prática de leitura, a nível dos manuais didáticos. Se Martos e Mesquita utilizam-se de uma retórica de persuasão paternalista e massificante, substituindo sistematicamente conceitos por preconceitos e, desta forma, transformando a literatura em mercadoria, Moura e Faraco parecem preocupados com a aprendizagem, no sentido de sistematização dos conteúdos transmitidos, já que, sem descartar recursos pedagógicos "modernos", apresentam coesão e organicidade ao longo de todo o manual, pelas quais se verifica a tentativa de conciliar a proposta de formação do leitor com a visão panorâmica de literatura exigida pelo Vestibular. Temos, então, aqui, novamente a literatura como mercadoria, mas num outro nível, a partir de outra "imagem" de leitor.

Por outro lado, entretanto, os conceitos de literatura e as categorias literárias com que operam os autores do último manual, podem também funcionar como um empecilho, ao invés de subsídio para a formação do leitor, na medida em que tendem a substituir a leitura do texto, e a transformá-lo em pretexto para a sua ilustração, como foi mencionado.

Este fato, se pensado no contexto da teoria literária, ou das teorias literárias arroladas no manual, a despeito de sua diluição, ou mesmo por causa dela, talvez possa ilustrar um problema complexo, sentido exhaustivamente pelos críticos e estudiosos de li-

teratura: existe um método de abordagem do texto literário ou uma postulação teórica que dê conta de sua totalidade? Sabemos que os métodos são muitos, como são muitas as postulações teóricas, mas, sabemos também, que nenhum deles esgota uma obra nem pode ser "aplicado" a priori a este poema ou àquele romance. A atividade crítica, como afirma David Daiches,

"é sempre conjectural, parcial, oblíqua",
na medida em que

"a arte é maior que os seus intérpretes" (63)

É possível que esta parcialidade oblíqua (nas palavras de David Daiches), presente na crítica e na teoria da literatura, seja especialmente visível em livros didáticos mais diretamente influenciados pelo pensamento e pela prática universitária, uma vez que a Universidade é uma das instâncias responsáveis pela produção e circulação de um saber sobre literatura — nos termos da Estética da Recepção de S. Fish uma comunidade interpretativa oficial. (64)

Nos dois manuais até agora analisados, notam-se os objetivos constantes de dar conta da "totalidade" do fenômeno literário, a nível teórico, e de didatizar categorias ou convenções que lhe possibilitem o reconhecimento, a nível prático.

Mas, no cômputo geral, a ineficiência com que ambos os objetivos são perseguidos, se por um lado confirma a penetração da indústria editorial, com seus critérios mercadológicos, na determinação de procedimentos pedagógicos, por outro sugere que a existência de determinadas dicotomias — como abordagens "conteudísticas" versus abordagens "formalistas" — ilustra o caráter parcial da teoria e da crítica literária tal como o formula, por exemplo, David Daiches.

Em termos de leitura, por exemplo, tais problemas se evidenciam pela ênfase ora em elementos extraliterários, como a biografia e o historicismo, que parecem ter caracterizado o ensino de literatura durante a voga da tradição "conteudística" da teoria literária, a qual perdurou até os anos 50, ora na "literariedade", ou seja, nas categorias de análise pelas quais as correntes "formalistas", a partir dos anos 60, passaram a privilegiar o estudo do tex-

to como estrutura autônoma e desmontável. Em ambos os casos, o exercício concreto da leitura parece não ter sido considerado, já que as duas tendências estabeleceram parâmetros para norteá-lo. Tal procedimento compromete a idéia de que a obra literária tem uma multiplicidade de sentidos possíveis, atualizáveis mediante o exercício concreto da leitura, entendida, agora, como "atribuição de sentidos".

No manual analisado, a prática de leitura se configura como atividade reprodutora da ótica pela qual os autores pretendem que o texto seja "assimilado", a fim de garantir domínio de categorias de análise (narrador, personagem, etc), traços de estilo (barroco, arcadismo, etc), ou, ainda, de elementos que confirmam validade às suas definições, que pretendem mostrar a "especificidade" da literatura. Esta especificidade parece perder-se no manual e, num outro nível, nas teorias literárias mencionadas, exatamente pelo projeto de formulá-la de modo abrangente... Tal situação paradoxal será retomada à luz dos elementos fornecidos pelo último manual a ser analisado.

II. 3 - Estudos de Língua e Literatura (Douglas Tufano)

Apresentação

O manual "Estudos de Língua e Literatura", de Douglas Tufano (65), em sua Apresentação, informa que:

- 1 - Esta coleção tem o objetivo de tornar-se cada vez mais adequada às condições atuais de ensino;
- 2 - "...em função de uma seqüência que nos parece mais conveniente do ponto de vista didático, a literatura portuguesa foi abordada apenas nos momentos em que realmente ajuda a compreender a brasileira..."
- 3 - "...a revisão gramatical mereceu um tratamento mais minucioso, com a ordenação da matéria (teoria e prática) obedecendo à divisão mais comumente desenvolvida em nossas escolas";
- 4 - "Graças ao trabalho constante em sala de aula, não só como dos inúmeros colegas que nos honraram com suas observações, pudemos reavaliar as propostas

didáticas de 'Estudos de Língua e Literatura', mantendo os aspectos que foram considerados úteis e procurando reajustar outros, de modo a tentar alcançar o objetivo que nos propusemos, isto é, tornar esta coleção um eficaz instrumento de trabalho para os professores de língua e literatura".

(grifos meus)

De um modo geral, a apresentação do livro se pauta pela clareza e concisão, que podem revelar a preocupação com eficácia didática, a partir da adequação do manual às condições atuais de ensino.

É interessante destacar os elementos que o autor seleciona como legitimadores de seu trabalho: "boa acolhida que esta coleção recebeu de nossos colegas de magistério"; "ordenação da matéria (teoria e prática) obedecendo à divisão mais comumente desenvolvida em nossas escolas"; "trabalho constante em sala de aula"; "observações dos colegas".

Trata-se, como se vê, de critérios pragmáticos que, em sua franqueza, confirmam o já mencionado caráter genérico das diretrizes do MEC com respeito aos currículos e programas de ensino e, ao mesmo tempo, enfatizam o empirismo que parece ter norteado a feitura deste manual.

Por outro lado, a sua preocupação de tratar a literatura portuguesa "apenas nos momentos em que ela ajuda a compreender a brasileira", revela uma perspectiva didática que acata a orientação da Proposta Curricular em relação a este assunto. A análise dos procedimentos pelos quais os conteúdos são didatizados, e da forma como se organizam no manual, poderá explicitar esta questão, e levantar outras pelas quais será possível conhecer-lhe a estrutura.

Apresentação dos Assuntos

No Capítulo 1 - "Cultura, Arte e Linguagem" - já se esboça o mecanismo de organização didática do livro. Ao título, segue-se roteiro dos conteúdos a serem desenvolvidos:

"Noção de Cultura. O papel da Linguagem na formação da Cultura. As manifestações artísticas e os padrões

culturais" (p.9),

também marcado pela precisão e objetividade de linguagem já mencionadas a propósito da Apresentação.

O capítulo se inicia com um texto, seguido de exercícios e de uma paráfrase dos conteúdos veiculados. Repete-se o mesmo esquema (texto-exercícios-paráfrase) e, finalmente, propõe-se um trabalho aos alunos.

O texto que abre o Capítulo 1 intitula-se "A Vida Humana e a Linguagem" e é de S.I.Hayakawa. Aponta a importância da linguagem, sua relação com a Cultura e seu caráter social:

"...Qualquer atividade comercial organizada constitui um ato complexo de cooperação, para o qual cada trabalhador individual contribui com o seu quinhão. Qualquer greve ou suspensão de trabalho é recuo em face da cooperação; mas considera-se terem as coisas voltado à normalidade quando a cooperação se reestabelece. E toda essa conjugação de esforços, indispensável ao bom funcionamento da sociedade, só é conseguida mediante a linguagem falada ou escrita". (p.9)

O autor parece endossar o conteúdo do texto que transcreve, na medida em que elabora perguntas que conduzem a respostas reprodutoras:

"1 - O autor distingue as diferenças básicas entre a vida do homem e a do animal. Explique-as: (...)

3 - Que relação tem a linguagem com a produção cultural do homem?" (p.10)

Além deste tipo de procedimento, que privilegia o nível de informação dos textos transcritos, há, ainda no Capítulo 1, questões abertas que procuram relacionar teoria e prática, escola e vida:

"4 - Para esclarecer melhor a questão das expectativas que um indivíduo de uma certa cultura possui a respeito de seu grupo social, responda:

a) Que tipo de comportamento, de acordo com nossos padrões culturais, você espera encontrar numa famí-

lia que acaba de perder um ente querido? (...)

d) ...Dê pelo menos um exemplo de comportamento social que tenha sofrido profunda transformação segundo nossos padrões culturais:" (p.12)

Esta descrição de parte do 1º Capítulo do manual de Douglas Tufano possibilita a observação de algumas de suas características básicas, em termos de estrutura didática: no geral, a linguagem é concisa; concisão esta reforçada pela extrema objetividade dos roteiros introdutórios, das paráfrases que sintetizam os textos transcritos e das perguntas em cujas respostas se espera que os alunos reproduzam fielmente o que lhes foi dado a ler. Por outro lado, entretanto, Douglas Tufano procura "envolver" seu leitor através de expressões coloquiais e de questões que, embora sempre condicionadas a pré-requisitos, suscitam opiniões.

Entre os vários elementos responsáveis por aquilo que poderíamos chamar tom reflexivo do livro, destacam-se os fatores que, estabelecendo nexos de coesão entre os assuntos apresentados, garantem ao livro uma "imagem" de credibilidade: no Capítulo 1, Douglas Tufano relaciona cultura, arte e linguagem, deixando para o Capítulo 2 a distinção entre língua e fala, desenvolvida a partir das definições de signo lingüístico, emissor, receptor, código, canal, mensagem e referente; a isso se segue a apresentação das funções da linguagem. O Capítulo 3 é dedicado às relações entre literatura e realidade, o Capítulo 4 distingue descrição informativa e descrição literária e o Capítulo 5 focaliza os elementos da narrativa literária.

Tais capítulos, na medida em que trabalham noções de literatura, serão analisados mais para a frente, podendo-se mencionar, por ora, como exemplos de coesão, a seqüência em que se estruturam os assuntos, principalmente os desenvolvidos nos Capítulos 6 e 7, além daqueles em que há a prometida contextualização da literatura brasileira a partir de suas relações com a portuguesa.

O Capítulo 6 de Douglas Tufano, "Teatro e Literatura", apresenta o seguinte roteiro: "O teatro enquanto literatura. Os recursos da língua falada. A entonação. A leitura dramatizada". (p.55)

Relacionando teatro e literatura:

"Uma peça teatral participa da literatura apenas enquanto texto escrito" (p.55),

o autor refere-se, por um lado, aos elementos extraliterários presentes na dramaturgia e, por outro, enfatiza as diferenças entre língua escrita e língua falada, chegando a comentar, de forma bastante oportuna, a existência de formas de comunicação extralingüísticas.

A partir de alguns exercícios sobre entonação, cujo objetivo é mostrar

"a dificuldade da língua escrita na tentativa de reproduzir a falada" (p.55),

Douglas Tufano desenvolve um conjunto de considerações sobre a especificidade das duas modalidades:

"a língua falada tem muito mais recursos do que a escrita (...) não devemos pensar em escrever como se fala (...) um texto escrito sempre exige reflexão" (p.56),

e introduz propostas de dramatização de texto (trecho de "O Pagador de Promessas", de Dias Gomes) e questões de pontuação e leitura, fecham o capítulo.

A primeira observação a respeito deste capítulo é a sua singularidade em relação aos outros manuais, que não relacionam literatura e teatro e só tratam o assunto dramaturgia no momento em que apresentam Gil Vicente.

Outro aspecto interessante consiste na reflexão, também singular, sobre as diferenças entre língua falada e língua escrita, da qual decorre a coesão, revelada pelos exercícios, no tratamento dado às questões de língua e literatura, que podem ser entendidas, a partir deste tipo de procedimento, como questões de linguagem, verbal e extraverbal, escrita e falada, literária e não literária.

O Capítulo 7, "Variabilidade Lingüística e História do Português", trata das variações da língua no tempo e no espaço, dos níveis de linguagem — coloquial e formal —, das origens da língua portuguesa, da formação do léxico e da evolução das palavras.

Um texto de Drummond: "Antigamente", seguido de exercícios onde os alunos devem substituir palavras ou expressões antigas por atuais, coloca a questão da variação lingüística no tempo, a partir da qual se introduz a variação lingüística no espaço, cujo exemplo é o Brasil. Através deste procedimento, Douglas Tufano chama a atenção para a historicidade da língua, apontando as transformações que ela sofre.

Ao abordar níveis de fala, Douglas Tufano ressalta que a distinção entre o coloquial e o formal

"não significa que um nível seja melhor que o outro. O que interessa é a adequação do nível empregado na situação em que ocorre o ato de fala. Se o objetivo de um indivíduo é falar para ser bem compreendido pelo ouvinte, ele deve saber usar adequadamente os níveis de fala (...) Além disso, não devemos esquecer que, em nossa sociedade, o conhecimento da norma culta é um dos meios de valorização social, além de permitir ainda o acesso a formas mais elaboradas de cultura, tanto no campo da arte quanto no da ciência".
(p.65)

Novamente Douglas Tufano revela-se um autor singular em relação aos demais estudados, não só pela coesão entre os assuntos, como também pela contextualização da norma culta (os exercícios de revisão gramatical só aparecem a partir do Capítulo 8) e da linguagem coloquial, o que revela utilização orgânica de conceitos lingüísticos e aponta para uma visão mais abrangente do fenômeno da linguagem.

Entre os Capítulos 9 e 19, Douglas Tufano apresenta as escolas literárias. Através de alguns exemplos, poderemos verificar a forma como trabalha as relações entre literatura portuguesa e brasileira:

"O gosto, porém, pela poesia intimista e sentimental que floresceu no Trovadorismo marcará profundamente toda a poesia portuguesa posterior. E o lirismo brasileiro, nascido de inspiração portuguesa, também se reconhecerá como fruto distante dessa semente

plantada na Idade Média". (p.97)

"As novelas de cavalaria constituem um exemplo expressivo da influência dos povos ibéricos na formação da cultura brasileira. (...) Trazidas pelos colonizadores, essas narrativas acabaram se incorporando à cultura popular da região nordestina, principalmente, e a literatura de cordel reflete essa influência até hoje". (p.109)

Estes exemplos nos mostram que Douglas Tufano segue a orientação do Volume I dos Subsídios à Proposta, que reconhece:

"Um problema prático que o professor de Português enfrenta, no que diz respeito ao ensino da história da literatura, é a desproporção entre o número de aulas de que dispõe e a extensão da matéria. Uma sugestão também prática é que ele faça uma seleção do que lhe parece mais importante na formação e caracterização das literaturas brasileira e portuguesa, bem como de sua interrelação, e procure dar uma cobertura completa destes aspectos. Por exemplo, na literatura portuguesa é importante o papel da lírica trovadoresca como ponto de referência para toda a lírica amorosa posterior..." (66)

eprocura relacionar a literatura portuguesa e a brasileira, embora o faça de um modo que parece absolutizar tais relações. Dos trechos citados como exemplo, depreende-se que todo o lirismo brasileiro descende "dessa semente plantada na Idade Média", ao mesmo tempo em que a literatura de cordel, em geral, reflete até hoje a influência das novelas de cavalaria dos povos ibéricos, como se não houvesse outros fatores de influência tanto no lirismo brasileiro quanto na literatura de cordel.

Este procedimento, que parece mimetizar uma situação de interlocução, talvez esteja mais próximo de uma simulação de tal situação, na medida em que reveste afirmações por demais genéricas e, portanto, redutoras, de um tom conclusivo que lhes dão estatuto de fatos comprováveis.

A "imagem" de credibilidade deste manual, como não poderia deixar de ser, está ligada a uma determinada "imagem" de leitor. É possível, talvez, sugerir tal imagem através da análise de exemplos homólogos aos acima vistos, através da contextualização da norma culta feita pelo autor (Cap.7), a partir da qual aparecem os exercícios de revisão gramatical e, principalmente, através da verificação do título destes exercícios, ou seja, se são apenas exercícios, precedidos de um breve resumo dos assuntos, e além disso de revisão, pressupõem que o leitor a quem se destinam é virtualmente o "leitor ideal" de nível de 2º Grau, presente no citado Parecer 853/71. Este leitor está capacitado a "ampliar o conhecimento dos fatos da língua", ou a revê-los, na medida em que já os aprendeu no 1º Grau. Outros elementos, tais como a ausência de cores e de ilustrações, as sugestões para pesquisas e seminários, nas quais consta bibliografia de apoio (p.116, por exemplo), e propagandas do tipo

"Se você quiser saber o que aconteceu com ele (Hans Staden, E.A.), leia o livro de onde foram tirados os trechos: Hans Staden, Duas viagens ao Brasil. (Em nota de rodapé: trad. Guiomar de C. Franco, Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, São Paulo, EDUSP, 1974 -- nas transcrições, respeitou-se a grafia desta edição", E.A.) (p.146),

além dos já arrolados -- tom reflexivo, linguagem concisa, perguntas procurando aproximar escola e vida, elementos de coesão, etc -- a meu ver reiteram a "imagem" de um leitor que se distingue claramente dos leitores identificados nos manuais de Martos & Mesquita e Moura & Faraco. A fim de lembrá-los, basta citar passagens de ambos que me parecem exemplares. Martos e Mesquita anunciam da seguinte maneira a aula sobre funções da linguagem:

"Essa classificação foi realizada pelo mundialmente conhecido Roman Jakobson" (p.31)

propaganda grosseira, que identifica seu leitor como vítima dos "mass media".

Moura e Faraco, para introduzir o mesmo assunto, utilizam-se de textos de autores como Vinícius de Moraes, Machado de Assis,

Castro Alves, Manuel Bandeira (epígrafes), além de João de Barro ("Anda, Luziá"), novamente Vinícius de Moraes ("A Mulher Que Passa"), Chico Buarque ("Sob Medida") (p.p. 26-34), cujo assunto é mulher, afagando, assim, a "imagem" de um leitor que se quer moderno, atualizado em poesia e MPB; um leitor também mas não tanto sujeito aos "media".

Douglas Tufano, por sua vez, no Capítulo 1 do manual, comentando a leitura crítica que uma geração de poetas faz da outra, recomenda uma discussão

"em torno do reaproveitamento de certos elementos literários (como tema, linguagem, estrutura) de geração para geração" (p.14),

a partir dos três textos com que a Proposta Curricular, em seu Volume 1 dos Subsídios, exemplifica este exercício: "Canção de Exílio", de Gonçalves Dias, "Canção de Exílio", de Casimiro de Abreu e "Canto de Regresso à Pátria", de Oswald de Andrade (p.p. 14-15), o que definitivamente parece identificar o leitor de Douglas Tufano com o leitor "ideal" cujo perfil emerge dos textos que estabelecem os parâmetros legais que regem o ensino de 2º Grau.

Estabelecido, pois, este retrato do leitor implícito no texto de Douglas Tufano, cabe, agora, verificar que tipo de "imagem" de literatura é transmitida a ele:

Definições de Literatura

Para verificarmos o modo como o autor apresenta e desenvolve os conceitos de literatura presentes no manual, é necessário retomar o Capítulo 1, onde um texto de Ralph Linton introduz a idéia de arte, posteriormente relacionada à literatura:

"Por mais diferentes que sejam as formas de cultura encontradas até hoje, em todas elas está presente a arte. Não há povo organizado socialmente que não tenha desenvolvido algum tipo de arte — seja ela canto, dança, pintura, teatro, literatura, desenho, música, escultura, etc. A arte tem sido usada como um dos primeiros meios de expressão dos sentimentos, crenças, valores e emoções dos seres humanos, por

mais diferentes que sejam suas raízes culturais".
(p.13)

"2 - A literatura, como manifestação artística vinculada a grupos sociais, também reflete a relatividade dos padrões culturais. Temas e estilos que foram extremamente valorizados em certos períodos, podem servir de motivos de paródias ou sátiras em outras épocas, o que não deixa de ser a expressão de uma leitura crítica que uma geração faz de outra.(...)
(p.14)

Reconhecem-se, nestes exemplos, a diluição de traços da estética romântica e determinista, presentes no desenvolvimento da noção da arte como "um dos principais meios de expressão dos sentimentos, crenças, valores e emoções dos seres humanos", e da literatura como atividade artística, que "reflete a relatividade dos padrões culturais".

Trata-se, portanto, de enfoques "conteudísticos" da literatura, cujo pano de fundo é os textos de S.I.Hayakawa e Ralph Linton, nos quais a capacidade humana da linguagem é reiterada como elemento determinante na formação da cultura — associada a "progresso", "história", "vasto saber", "cadeia de conhecimentos" (p.10) — da qual outro aspecto fundamental é a manifestação artística, e, por extensão, a literatura. Relativizando esta visão que podemos, talvez, denominar "culturalista" dos assuntos em estudo, Douglas Tufano propõe exercícios diretamente ligados à "literariedade" dos textos literários (comparação entre textos de épocas diferentes).

No Capítulo 2, novamente a linguagem é focalizada, agora através de uma abordagem lingüística, de raiz estruturalista, que retoma a noção de linguagem presente no Capítulo 1:

"capacidade de organizar um código de sinais composto para a transmissão de mensagens (...) que possui um caráter social". (p.10),

a qual é desenvolvida com o acréscimo de alguns de seus componentes específicos:

"Em síntese, a língua é um sistema de signos organizado a partir de certas combinações. É um sistema de

caráter social embora só se concretize nos atos de fala produzidos por cada falante. Os signos lingüísticos, por sua vez, apresentam dois aspectos distintos: um material (significante) e um conceitual (significado), sendo puramente convencional a relação existente entre eles". (p.17)

A exemplificação das possibilidades de combinação entre os signos lingüísticos é realizada através do seguinte tipo de exercício:

"1 - Combine de outras maneiras as frases abaixo, sem comprometer a comunicação:

a) 'Eu te peço perdão por te amar de repente'. (Vinícius de Moraes)

b) 'Perdi o bonde e a esperança'. (Carlos Drummond de Andrade)" (p.18)

Vê-se aqui o texto literário servindo como pretexto para um tipo de exercício que obstrui a noção de "literariedade". Como alterar a combinação de palavras de um verso sem comprometer-lhe a comunicação?

O texto seguinte, "Componentes do Ato da Fala", a partir de um exemplo, coloca as noções de emissor ("que transmite a mensagem"), receptor ("que recebe a mensagem") e código:

"conjunto de sinais que, combinados de certa forma, criam mensagens significativas",

apresentadas no texto anterior: "O Ato de Comunicação:

"A seleção brasileira embarcou hoje cedo para o Uruguai (jornal Folha de São Paulo)

Reconhecemos os seguintes elementos: emissor (Jornal Folha de São Paulo); receptor (leitores); código (língua portuguesa); canal (língua escrita); mensagem (o texto da notícia); referente (a informação do embarque da seleção) (...) Observe, então, que além do emissor, receptor e código, que você já conhece, identificamos ainda o canal, isto é, o veículo que conduz aquilo que é transmitido, ou seja, a mensa-

gem, a qual diz ou se refere a alguma coisa (o referente)". (p.18)

Várias frases, inclusive uma de Machado de Assis, a título de exemplo, são colocadas para que nelas os alunos reconheçam os elementos que compõem o ato da fala.

O próximo texto introduz as "Funções da Linguagem" da seguinte forma:

"A linguagem pode ser usada com várias funções. Pode servir para explicar ou... para confundir; pode expressar sentimentos bem pessoais ou convencer alguém a mudar de opinião; pode servir para explicar a si mesma ou apenas para manter o contato entre o falante e o ouvinte, principalmente quando ambos não têm o que dizer". (p.20)

Em seguida, seis textos exemplificam as funções, sendo que apenas os que se referem à função referencial e função metalingüística não são extraídos de obras literárias. (p.p. 20-21)

Para exemplificar função poética o autor recorre a um quarteto de Cruz e Sousa:

"Vozes veladas, veludasas vozes/Volúpias dos violões, vozes veladas/Vagam nos velhos vórtices velozes/Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas". (p.21)

A reprodução dos comentários do autor sobre função poética da linguagem torna-se relevante na medida em que implica numa nova concepção de literatura:

"Observe, nesse trecho, como a linguagem foi trabalhada de modo que a idéia de ruídos e vozes abafadas fosse marcada não só pelo significado das palavras mas também pelo seu valor sonoro. O receptor, dessa maneira, percebe um efeito especial resultante do cuidado do emissor na organização da mensagem. Quando se usa a linguagem para elaborar um discurso especial em que, além do significado, a própria seleção e combinação das palavras adquirem importância fundamental, dizemos que ocorre a função poética". (p.21)

Neste trecho, o autor procura enfatizar os elementos forma e conteúdo da obra literária a partir de um quarteto de Cruz e Sousa, demonstrando preocupação com a "literariedade", através da operacionalização da função poética de Jakobson, "além" do significado. Este procedimento parece reiterar a comentada dificuldade de, numa perspectiva didática, reunir forma e conteúdo como elementos cuja interdependência caracteriza a obra literária e, além disso, indica a presença de um segundo enfoque na conceituação de literatura: o de cunho formalista, cuja didatização reduz-lhe a dinamicidade, já que as noções de emissor e receptor, por exemplo, são apresentadas de forma estanque e não aparece a noção de predomínio, mostrando a possibilidade da coexistência de mais de uma função da linguagem num mesmo texto, presente em Moura e Faraco. Estes autores não mencionam, porém, as idéias de "combinação e seleção" colocadas por Douglas Tufano sem, no entanto, haver a sua explicitação. Ocorre, assim, em ambos, a mesma descontextualização no tratamento didático deste assunto.

Douglas Tufano localiza as funções de linguagem no contexto dos elementos componentes do ato da fala, e encerra o capítulo com exercícios, onde às vezes se acentua a falta de maleabilidade com que ele aborda os conteúdos veiculados:

Exercícios Parafrásticos ou Reprodutores dos Conteúdos Veiculados:

"1 - Indique a função da linguagem predominante nos trechos seguintes: (...)

1.2 - 'Eu faço versos como quem chora/De desalento ... de desencanto.../Fecha o meu livro, se por agora/Não tens motivo nenhum de pranto'. (Manuel Bandeira)" (p.22)

Observação: resposta encontrada no manual do professor:

"Emotiva. Linguagem usada para expressar sentimentos do emissor". (p.5)

"1.4 - 'falar na era da força/calar na era da força/na era de falar a força/a era de calar a boca/na era de calar a boca/a era de falar à força' (Mário Chamié)" (p.23)

Observação: resposta encontrada no manual do professor:

"Poética. Linguagem elaborada de modo especial, levando o receptor não só a atentar para a mensagem como também para o próprio arranjo das palavras".

(p.5)

Uma conseqüência da diluição da noção de predomínio, nestes exercícios, é a redução do trecho de Bandeira a mero exemplo de função emotiva.

Exercícios de "criação" condicionada a pré-requisitos:

"3.4 - Segundo o autor, algumas pessoas consideram a palavra 'cobra' nojenta e viscosa. Você seria capaz de indicar algumas palavras que lhe pareçam:

a) nojentas.../ b) frias.../ c) antipáticas(...)

4 - O efeito que a combinação das palavras exerce sobre o leitor é atentamente considerado pelos escritores. Leia o trecho seguinte e explique que aspecto da seleção das palavras chama a atenção do leitor e que reforço traz ele à mensagem: (poema de Cruz e Sousa, E.A.)". (p.26)

Como se vê, é maior a margem de participação dos alunos nestes exercícios, onde se propicia um contato sensível com as palavras, embora se mantenha a forma "dirigida", isto é, condicionada a pré-requisitos, e uma experiência intuitiva com a literariedade de um poema, o que também ocorreu no exercício do Capítulo 1 a respeito das várias versões da "Canção do Exílio".

Nos Capítulos 3 e 4 ("Literatura e Realidade/Textos Descritivos informativos e literários") os roteiros "A vida real e sua representação literária. A narrativa informativa e poética" (Cap.3, p.27) e "A descrição informativa e literária. A conotação e a denotação" (Cap.4, p.33) resumem e esclarecem as intenções do autor: mostrar as diferenças entre a literatura e a vida, entre a produção informativa e a poética.

Para tanto, Douglas Tufano utiliza-se de quatro textos (dois no Cap.3 e dois no Cap.4), contrapondo uma notícia de jornal sobre uma vítima da violência no Rio de Janeiro com a "Morte do Le_i

teiro", de Drummond (Cap.3) e uma descrição das Cataratas do Iguaçu, do Dicionário Ilustrado das Maravilhas do Mundo com a "Queda do Iguaçu", de Rubem Braga, (Cap.4).

Nos dois casos, o autor propõe perguntas cujo objetivo é salientar as diferenças entre os pares de textos. Em seguida, chama a atenção dos alunos para o conteúdo das respostas obtidas, mostrando, a partir de então, o que pretende. Novas perguntas garantem a INTELECÇÃO dos conteúdos transmitidos e ensejam a produção dos alunos em face deles.

Assim, no Capítulo 3 ("Literatura e Realidade"), o primeiro elemento enfatizado pelas perguntas e observações é que enquanto o texto de jornal fornece informações precisas a respeito do que foi narrado, o texto literário não o faz (p.30). Uma comparação entre os dois textos, também conduzida por perguntas e observações, procura mostrar a especificidade do processo de construção e do uso da linguagem no texto literário, como por exemplo:

"a) O texto não começa com a narração do crime. O autor cria, inicialmente, uma expectativa, realçando a importância do trabalho do leiteiro mas advertindo para o perigo de uma prática costumeira — 'ladrão se mata com tiro'.

b) O autor não se limita a conhecer as ações do leiteiro, mas chega a comentá-las, destacando sua boa vontade em ajudar as pessoas. Destaque passagens que identifiquem este aspecto:

c) O autor chega ao momento da tragédia, que, aliás, já estava insinuada desde o começo (6º verso), e explica o motivo: o leiteiro foi confundido com um ladrão.

d) Em seguida, o autor reconstrói o desespero do morador, que corre alucinado para a rua. Repare que o essencial, do ponto de vista informativo, já foi expresso. O poema, no entanto, continua.

e) O sangue e o leite se misturam no chão, e dessa união surge uma cor que se assemelha à cor da aurora

do dia que nasce, mas que não será visto pelo moço leiteiro". (p.31)

Destes elementos, Douglas Tufano extrai as seguintes conclusões:

"Na notícia de Jornal, o texto foi organizado de modo a narrar um crime com muita objetividade, sem nenhum envolvimento emocional (...) A vítima é identificada e o texto é unívoco — refere-se a um caso específico e datado (...) No poema de Drummond, ao contrário, a linguagem foi organizada de modo a destacar outros aspectos (...) O moço leiteiro representa todos aqueles que são vítimas de uma cidade neurotizada (...) O poema faz o leitor meditar sobre estes aspectos. Evitando descrever um episódio precisamente localizado no tempo e no espaço, o poeta transmite ao texto um caráter de intemporalidade. A notícia de jornal não será relida. No dia seguinte já envelheceu. O poema, ao contrário, permanece em virtude do ângulo em que foi vista a tragédia e do tratamento a que foi submetida a linguagem (...) A verdade da literatura não se confunde com os fatos da vida real. A literatura fala da realidade mas com uma linguagem especial, que não tem por objetivo retratar a vida mas representá-la artisticamente. Isto é, não interessa à literatura tratar de tudo o que ocorre na vida real (o que seria impossível), mas apenas dos aspectos mais significativos, daquilo que, por sua importância e generalidade, diga respeito a qualquer ser humano..." (p.32)

Os dois textos do Capítulo 4 — a descrição das Cataratas do Iguazu e "Queda do Iguazu" — recebem o mesmo tratamento, chegando o autor, inclusive, a compará-los para mostrar a diferença entre função referencial (denotação) e função poética (conotação), cuja subjetividade é enfatizada:

"A realidade é transfigurada pela interpretação e pe

la linguagem do autor, revelando-se totalmente subje-
tiva". (p.38)

A conotação, como característica da linguagem literária (mas que não lhe é exclusiva), é definida, após exercícios comentados, como

"capacidade que as palavras têm de apresentar uma riqueza de significados, dependendo do contexto... da frase, pois elas foram utilizadas de modo bem pessoal" (p.38)

Muitos exercícios, a maioria voltada para a intelecção dos conteúdos transmitidos, permeiam ambos os capítulos. Exemplos :

Capítulo 3

"3 - Atentando para o processo de construção do texto de Drummond, que diferenças você destacaria com relação à notícia de jornal?" (p.31)

Capítulo 4

"1 - As palavras grifadas nas expressões abaixo têm sentido denotativo. Construa novas expressões em que elas ganhem sentido conotativo: (...)" (p.39)

A citação alongada faz-se necessária para mostrar uma peculiaridade deste manual, em relação aos outros analisados, quanto ao tratamento dado ao texto literário. Enquanto em Martos & Mesquita e Moura & Faraco o texto literário invariavelmente funciona como pretexto para a transmissão de conteúdos, no livro de Douglas Tufano parece haver uma espécie de adesão do autor ao objeto que se propõe ensinar: a literatura. O contato entre o aluno e os textos, dirigido pelo autor, pareceu-me singular na medida em que os conceitos veiculados foram sendo estabelecidos, em forma de comparação, não se furtando o autor a uma interpretação acompanhada do processo de caracterizar a literatura, no seu aspecto de "representação artística" do real.

A palavra adesão foi utilizada por mim para indicar a presença do texto no contexto didático, associada a um engajamento do autor que, na leitura proposta, não escamoteou sua leitura específica:

"não é a morte de um certo leiteiro que interessa, mas a morte do leiteiro. E a morte é um problema de todos nós" (p.32)

que, ao mesmo tempo, transformou-se numa metaleitura; uma leitura sobre uma leitura que se pode fazer da obra literária.

Outras leituras, no entanto, seriam possíveis. O verso "está salva a propriedade", de "Morte do Leiteiro", por exemplo, interpretado no texto como sugestão de que "o moço leiteiro representa todos aqueles que são vítimas de uma cidade neurotizada", seria passível de outras leituras. A expressão "todos" poderia, por exemplo, desvendar a questão ideológica, também pesente no poema. Quem morreu foi um leiteiro, e não simplesmente um jovem. A "Morte do Leiteiro", nesta perspectiva, poderia ser interpretada metaforicamente como a violência que preserva a propriedade, e, portanto, a ordem burguesa.

Outros versos do poema reforçam esta possibilidade de leitura: "Então o moço que é leiteiro / de madrugada com sua lata/ sai correndo e distribuindo / leite bom para gente ruim...", onde se percebe a adesão do poeta ao leiteiro: "Na mão a garrafa branca/não tem tempo de dizer / as coisas que lhe atribuo (...) / E já tem pressa, o corpo / vai deixando à beira das casas / uma apenas mercadoria (...) / Meu leiteiro tão sutil (...) / E há sempre um senhor que acorda, / resmunga e torna a dormir...", em oposição àquele que recebe o leite: "Meu leiteiro"; "um senhor".

Douglas Tufano não mostra que a interpretação presente no manual é sua, podendo caber outras, que, inclusive, a relativizem. Desta maneira, a definição de conotação como algo inerente à obra literária, se contradiz com a prática de leitura proposta, a qual constitui uma "leitura assinada", uma "leitura do professor", que pode "contagiar" os alunos, mas corre o risco de substituir as suas possíveis leituras. (67)

Observação - Na medida em que os outros capítulos deste manual — onde o texto literário é utilizado para o estudo dos elementos da narrativa literária (Cap.5), e estilos literários (Cap.8) — que se ocupam de definições de literatura e de categorias literári

as reproduzem os conteúdos e procedimentos já exemplificados, não fornecendo informações novas para esta análise, tanto quanto os capítulos dedicados à história literária, é possível passar ao comentário geral a respeito da "imagem" de literatura aqui veiculada. E, ainda, na medida em que os exercícios mais típicos de leitura e produção de textos, pela forma como estão integrados no discurso didático do autor, já foram comentados, procurarei englobá-los nas conclusões que encerram as observações relativas a este manual, sendo retomados os outros manuais quando se tornarem relevantes para um quadro mais amplo dos elementos discutidos.

Conclusão

Cabe, inicialmente, recordar o intróito "conteudístico" do livro, onde se apontou a diluição de formulações da teoria literária de perfil romântico e determinista, este último repetindo-se, como nos outros manuais, nos capítulos sobre história literária. A este intróito que denominei culturalista, pela ênfase na idéia de cultura como saber, progresso, e na noção de linguagem como elemento fundamental da cultura, em oposição aos outros manuais, para os quais a linguagem é apenas um de seus elementos, "somaram-se" (e não se combinaram) conceituações de extração formalista. A partir delas, procedeu-se à apresentação da literatura como função poética da linguagem, caracterizada, como vimos também nos outros manuais, pelo caráter redutor da utilização do ensaio de Roman Jakobson sobre as funções da linguagem, e pela nítida dicotomia entre forma e conteúdo inerente às colocações do autor: "Quando se usa a linguagem para elaborar um discurso especial, em que, além do significado, a própria seleção e combinação das palavras adquire importância fundamental, dizemos que ocorre a função poética".

De um modo geral, tal dicotomia parece exemplar da fragmentação das definições de literatura presentes nos três manuais analisados. Nesse sentido, a despeito do "tom reflexivo" com que Douglas Tufano organiza seu manual, a "imagem" de literatura que veicula, enquanto objeto de uma apreensão conceitual, não deixa de ser também fragmentada.

Quando, entretanto, utiliza os textos literários para didatizar os conteúdos com que opera, concilia tal didatização com uma interpretação do texto também didática.

Se por um lado este procedimento parece significar um avanço em relação aos outros manuais, na medida em que o texto deixa de ser apenas pretexto para a transmissão de categorias literárias e definições de literatura, por outro a leitura que propõe, já que não é relativizada pela menção a outras possibilidades de leitura, implicitamente transforma-se na única possível, ou seja, o autor a absolutiza em detrimento da noção de literatura como manifestação artística de caráter plurissignificativo, que faz questão de ressaltar.

Poderíamos chamar tal procedimento de generalização do particular e lembrar que ele ocorre em outros momentos do livro, como vimos: na contextualização da literatura brasileira em relação à portuguesa, onde há uma proposta de interlocução que parece diluir-se pelo caráter extremamente taxativo das afirmações, nas paráfrases e perguntas reprodutoras que legitimam os textos citados, impedindo que sejam discutidos. Mais sutilmente, as questões onde a "criatividade" dos alunos é suscitada, pretendendo que relacionem escola e vida, parecem reforçar a hipótese de simulação de interlocução, na medida em que são invariavelmente condicionadas a pré-requisitos, que dirigem, por assim dizer, suas respostas. Uma seqüência completa de exercícios, a partir de um texto literário (cantiga medieval), talvez ilustre melhor este ponto:

1 - Destaque do texto elementos que mostram reminiscências das Cantigas de Amor:

2 - O modo como o relacionamento amoroso é focalizado revela o distanciamento que se observa nas Cantigas de Amor? Justifique sua resposta com elementos do texto:

3 - Qual o tema desta Cantiga? Era ele também desenvolvido freqüentemente no Trovadorismo?

4 - Que recurso de linguagem empregou o poeta para dar ao texto o ritmo adequado ao tema?

5 - Em vista da análise feita, que argumentos você a

linharia para confirmar a tese de que esta Cântiga exprime com mais realismo o relacionamento amoroso entre o homem e a mulher do que as Cantigas de Amor trovadorescas?" (p.p. 121 - 122)

Todas as questões parecem pretender garantir o reconhecimento, no texto, de conteúdos transmitidos: a primeira, de elementos que mostram reminiscências das cantigas de amor; a segunda, estabelecendo como parâmetro para a observação de como ocorre o relacionamento amoroso, nesta cantiga, "o distanciamento que se observa nas cantigas de amor"; a terceira, associando a descoberta do tema da cantiga à época em que foi elaborada (Trovadorismo). A quarta aponta para elementos de "literariedade" do texto (recursos de linguagem), antecipando, entretanto, que "o ritmo é adequado ao tema" e a quinta propõe que o aluno argumente a favor de uma tese que só precisa ser confirmada, pois já está explicitada na formulação da pergunta ("esta cantiga exprime com mais realismo o relacionamento amoroso entre o homem e a mulher do que as cantigas de amor trovadorescas").

Procedimento semelhante ocorre nos exercícios de produção de textos, como mostraram os exemplos presentes no decorrer desta análise. Estes exercícios, de um modo geral — os de leitura e produção de textos — parecem, por outro lado, preocupados com a participação dos alunos no processo de aprendizagem, preocupação que, de resto, permeia todo o manual, e também os outros estudados, embora em níveis diferentes. Martos e Mesquita denominam "Processo de Auto-Instrução" o seu método didático, Moura e Faraco privilegiam textos modernos, além de outros ingredientes que usam para seduzir o leitor.

Nesse sentido, os três manuais ilustram a orientação que, de acordo com a obra "A Política do Livro Didático", tem norteado a feitura de livros didáticos, a partir da década de 50. Trata-se do

"princípio de participação ativa dos alunos",
que contesta, no livro didático tradicional,

"sua postura centrada nos conteúdos e na apresenta-

ção de informações". (68)

Em nome deste princípio, muitas "inovações de superfície" ocorreram, já que

"Também nesta área a prática precedeu a teoria e a tecnologia veio antes da ciência". (69)

Os três manuais analisados, a meu ver, apresentam, diante dos conteúdos a serem transmitidos, procedimentos cujos níveis diferentes parecem corresponder a diferentes "imagens" ou faixas de leitores pretendidos. Por outro lado, a participação efetiva dos leitores no processo de aprendizagem parece limitada (a nível de leitura e produção de textos) por exercícios de "reconhecimento" de assuntos escolares, ou de "criatividade" condicionada a pré-requisitos, e por um discurso didático onde a interlocução, baseada em pressuposições sobre o universo mental dos alunos, é simulada, seja de forma "escancarada", como em Martos e Mesquita, seja através da tentativa de tornar coesos elementos de "modernização", conciliando-os com uma preocupação de organicidade, como em Moura e Faraco, seja pelo "tom reflexivo" pelo qual Douglas Tufano generaliza sua leitura particular, transformando-a na "leitura do professor".

Vimos aí um "rebaixamento" das orientações da Proposta Curricular, assim como vimos um "rebaixamento" das tendências de caráter "conteudístico" e "formalista" da teoria literária nas definições fragmentadas e diluídas presentes nos manuais. Estas tendências, vale acrescentar, não se encontram na Proposta Curricular, mais preocupada com a apresentação dos modos pelos quais se organiza um texto literário do que com sua apresentação conceitual, o que é coerente com a afirmação da inoperância de uma sistematização do fenômeno literário, a nível teórico, para os alunos do 2º Grau. E também com a preocupação de associar texto e contexto, numa perspectiva sincrônica e diacrônica, mencionada na Adequação dos Pressupostos.

Os manuais, na medida em que agem de modo contrário às orientações da Proposta Curricular no que tange a este ponto, parecem comprovar esta inoperância, representada pelas definições que ora enfatizam a literatura como forma, ora a enfatizam como conteúdo,

os dois mais "modernos" (Martos/Mesquita e Moura/Faraco) privilegiando a primeira, o mais "tradicional" a segunda, embora todos possam constituir, no sentido em que reproduzem tal dicotomia, um referencial privilegiado, pela nitidez com que a desnudam, para a constatação da parcialidade das teorias literárias em que eles remotamente se nutrem.

Em relação a esta questão, procurei sugerir que as correntes "conteudísticas" e as "formalistas" da teoria literária se equivalem, já que cada uma determina as "convenções" que devem reger a leitura de um texto, antes que ele chegue à esfera da escola.

Se tal suposição for procedente, pode-se, talvez, afirmar que em ambos os casos aquilo que caracterizaria um texto como literário encontra na escola um espaço de legitimação, de confirmação, o que define a escola como instância na qual o leitor é iniciado em relação às categorias literárias postas em circulação pelas comunidades interpretativas oficiais, dentre as quais ressaltamos a Universidade como instituição responsável pela produção e circulação de um saber sobre literatura. E podemos também ressaltar que a noção de leitura como atribuição de significados, contrapartida implícita à noção de literatura como multiplicidade de significados, defendida pelas teorias literárias modernas, torna-se problemática especialmente no contexto escolar, onde o que vige é a noção de leitura como reconhecimento de significados já instituídos.

Sendo assim, conclui-se que o caráter conservador da escola em relação à literatura, mencionado por Fernando de Azevedo e historicamente confirmado na primeira parte deste trabalho por colocações como as de Marisa Lajolo, Lígia Chiappini M. Leite e Osman Lins, cujos pressupostos parecem ter sido explicitados por Antônio Cândido, fundamenta-se a partir de uma perspectiva acadêmica, ou seja, a partir de uma determinada "imagem" de leitura e de literatura veiculada pelas teorias literárias.

Ocorre, entretanto, que estas mesmas teorias literárias parecem contradizer tal "imagem" quando verificadas à luz do tipo de ensino nelas inspirado, o que faz pensar em seu conservadorismo em relação a esta "imagem", na medida em que elegem categori

as literárias, de caráter parcial, e as absolutizam graças ao seu estatuto de ciência. Estas categorias, por sua vez, circulam em instituições nas quais os subsídios à leitura passam a ser seus substitutivos, reproduzindo, desta forma, num contexto educacional utilitário e pragmático, a generalização do particular que parece caracterizar o discurso sobre literatura realizado pelas comunidades interpretativas oficiais.

III - Considerações Finais

"A indigente condição de nossas letras, sua incapacidade de atrair, produziram uma superstição do estilo, uma distraída leitura de atenções parciais. Os que padecem dessa superstição entendem por estilo, não a eficácia ou ineficácia de uma página, mas sim as habilidades aparentes do escritor: suas comparações, sua acústica, os lances de sua pontuação e de sua sintaxe. (...) Subordinam a emoção à ética, ou melhor, a uma etiqueta não contestada. Generalizou-se de tal maneira esta inibição, que já não restam leitores no sentido ingênuo da palavra, já que todos são críticos potenciais."

Jorge Luis Borges

Este trabalho, dedicado à explicitação das "imagens" de literatura veiculadas por três manuais didáticos, através das "imagens" dos leitores a que se destinam, pretendia aprofundar a discussão historicamente localizada a respeito do caráter conservador da escola em relação à literatura. Os principais elementos deste conservadorismo foram vistos como decorrentes da inviabilidade de uma prática "livre" de leitura na escola. Tal inviabilidade, por sua vez, parece corresponder à não consideração, pelas teorias literárias arroladas nos manuais, do exercício concreto da leitura em suas postulações teóricas, e da precariedade de qualquer apreensão conceitual do fenômeno literário, percebida pela fragmentação das definições presentes nos manuais, as quais foram relacionadas à fragmentação das teorias literárias de caráter "conteudístico" e

"formalista". Estas conclusões permitiram associar o conservadorismo que se atribui à escola em relação à literatura ao conservadorismo das teorias literárias em relação à "imagem" de literatura que veiculam, contextualizando-o numa situação de ensino à luz da qual talvez tenha se tornado possível verificar a parcialidade destas teorias literárias, cujas formulações encontram na escola um espaço de legitimação.

O caminho que permitiu esta reflexão sobre as relações entre teoria literária e ensino de literatura foi o seu rastreamento histórico, através do estudo de alguns autores, seguido da localização da Universidade como instituição responsável pela produção e circulação de um saber sobre literatura e da verificação da Proposta Curricular a partir de cujas orientações deveria, teoricamente, ser conduzido o ensino de Português no 2º Grau, tendo, antes, havido uma contextualização do momento em que foi elaborada a Proposta, no quadro da política educacional brasileira.

A escolha de manuais didáticos como objetos de análise de veu-se à constatação de sua penetração maciça nas escolas e de sua importância na "tradução" e operacionalização das orientações da Proposta Curricular.

O rastreamento dos procedimentos didáticos de que se utilizam mostrou-os como "arremedos" ou "caricaturas" da Proposta Curricular e das teorias literárias a que eles recorrem, em níveis diferentes, compatíveis com as "imagens" de leitores a que se destinam. Sua inoperância em termos de definições de literatura permitiu vislumbrar problemas de teoria literária e suas dificuldades em termos de exercícios de leitura e produção de textos propiciaram o aprofundamento da reflexão sobre tais problemas, o que resultou nas conclusões mencionadas.

Desta forma, a análise dos manuais tornou possível mostrá-los como os fragmentos de um espelho às avessas, pelo qual as teorias literárias puderam ser miradas e questionadas, em seu nível específico, em relação à medida em que ocorre aquilo que denominei generalização do particular, ou conservadorismo da atividade teórica em relação à atividade artística.

Observando, entretanto, os manuais em seus respectivos contextos, ou seja, relacionando-os às "imagens" de leitores a que se destinam, um outro tipo de reflexão pode surgir: existem várias instâncias de circulação de literatura, sendo que a escola é uma delas. Na escola, também são múltiplos os consumidores de literatura, e há para cada uma de suas "faixas" um material instrucional disponível, na forma de manual didático, subsidiando ou muitas vezes substituindo o trabalho do professor, seja para preparar o aluno para o Vestibular, seja para iniciá-lo como leitor, seja para conciliar as duas coisas, seja por nenhum desses motivos mencionados...

De qualquer forma, o que se afirmar sobre suas condições efetivas de funcionamento, em seus respectivos contextos, unicamente de uma perspectiva acadêmica, isto é, sem considerar em que medida contribuem para a consolidação de um público consumidor de literatura, a despeito da "imagem" ou das "imagens" que dela veiculam, será, a meu ver, se não estéril, no mínimo muito discutível: pode haver desencontro entre diferentes "imagens" de literatura presentes em diferentes comunidades interpretativas, a que correspondem diferentes horizontes de expectativa (70). Se tem cabido à Universidade, entendida como uma das comunidades interpretativas oficiais, iniciar as outras comunidades interpretativas em suas convenções de leitura, no contexto de uma determinada política educacional e de um determinado estágio dos estudos de teoria literária, talvez lhe caiba também estudar os contextos em que se veiculam suas convenções de leitura e, desta forma, ao invés de hierarquizar os níveis de leitura em escalas valorativas, torná-los legíveis para si mesma, não só a fim de verificar a eficácia de suas convenções de leitura, mas também, e principalmente, de relativizar os referenciais pelos quais tais convenções são instituídas.

Pós-Escrito

Resta, finalmente, registrar o óbvio: expressões como "dificuldade encontrada pelos autores dos manuais na explicitação didática do fenômeno literário", "inoperância do tratamento que lhe dão, a nível teórico e prático", devem ser entendidas como dificuldade ou inoperância a partir de um determinado ponto de vista, que em nenhum momento se confunde com o contexto que veiculam os manuais.

Ou seja, todo este trabalho foi elaborado a partir de uma determinada "imagem" das relações entre literatura e ensino, próxima da implícita na Proposta Curricular, a qual, aliás, constituiu o referencial para a análise dos manuais; trata-se, portanto, de uma discussão acadêmica sobre teoria literária e escola, propiciada por um contexto igualmente acadêmico: o de uma dissertação de mestrado.

Notas Bibliográficas

- (1) AZEVEDO, Fernando de - "A Escola e a Literatura". In:
COUTINHO, Afrânio (dir.) - A Literatura no Brasil (vol.I)
Rio de Janeiro, Sul Americana, 1969, p.p. 81-82
- (2) AZEVEDO, Fernando de, loc. cit., p.85
- (3) AZEVEDO, Fernando de, loc. cit., p.85
- (4) AZEVEDO, Fernando de, loc. cit., p.84
- (5) AZEVEDO, Fernando de, loc. cit., p.87
- (6) AZEVEDO, Fernando de, loc. cit., p.96
- (7) LAJOLO, Marisa - Usos e Abusos da Literatura na Escola . Rio
de Janeiro e Porto Alegre, Globo, 1982, p.15
- (8) LAJOLO, Marisa - "O Texto não é Pretexto". In: Leitura em cri-
se na escola: as alternativas do professor, Porto Alegre, Mer-
cado Aberto, 1982, p.
- (9) LAJOLO, Marisa, op. cit., p.15
- (10) LAJOLO, Marisa, loc. cit., p.
- (11) LAJOLO, Marisa, op. cit., p.12
- (12) LAJOLO, Marisa, op. cit., p.12
- (13) LAJOLO, Marisa, op. cit., p.15
- (14) ALTHUSSER, Louis - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Esta-
do. Lisboa, Presença, 1980 (trad. de Joaquim José de Moura
Ramos)
- (15) SARTRE, Jean Paul - "O que é a Literatura?" In: Situações II.
Europa América, s.d., p.101 (trad. de Rui Mário Gonçalves)
- (16) SARTRE, Jean Paul, loc. cit., p.101
- (17) LEITE, Lígia Chiappini M. - Invasão da Catedral. Porto Ale-
gre, Mercado Aberto, 1983, p.22
- (18) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.p. 85-86
- (19) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.88
- (20) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.88
- (21) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.89
- (22) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.60
- (23) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.60

- (24) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.p. 61-62
- (25) LINS, Osman - Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus, 1977, p.p. 86-88
- (26) LINS, Osman, op. cit., p.87
- (27) LINS, Osman, op. cit., p.90
- (28) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.88
- (29) LINS, Osman, op. cit., p.89
- (30) LINS, Osman, op. cit., p.88
- (31) CÂNDIDO, Antônio - "A Literatura e a Formação do Homem". In: Revista Ciência e Cultura, nº 24, Setembro, 1972, p.p. 803-809
- (32) Expressão baseada no título da mencionada obra de Marisa Lajolo sobre a literatura escolar de Olavo Bilac ("Usos e Abusos da Literatura na Escola")
- (33) Entrevista realizada com Yara Frateschi, na UNICAMP, em 17 de outubro de 1985
- (34) PAIVA, Vanilda - "Estado, Sociedade e Educação no Brasil". In: Coleção Encontros com a Civilização Brasileira, nº 22, Abril, 1980, p.46
- (35) PAIVA, Vanilda, loc. cit., p.42
- (36) PAIVA, Vanilda, loc. cit., p.44
- (37) PAIVA, Vanilda, loc. cit., p.p. 44-45
- (38) PAIVA, Vanilda, loc. cit., p.44
- (39) PAIVA, Vanilda, loc. cit., p.45
- (40) PAIVA, Vanilda, loc. cit., p.46
- (41) LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina - Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias, São Paulo, Ática, 1984, p.p. 135-136
- (42) PAIVA, Vanilda, op. cit., p.p. 56-57
- (43) CASTILHO, Ataliba T.de, et alii - Proposta Curricular de Língua Portuguesa 2º Grau, São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, CENP, 1978
- (44) CASTILHO, Ataliba T.de, et alii - História da Língua Portuguesa e da Literatura (vol. VI), São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, CENP, 1978, p.p. 7-8 (Subsídios, à Proposta

Curricular de Língua Portuguesa 2º Grau)

- (45) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii- Proposta Curricular de Língua Portuguesa 2º Grau, p.p. 27-28
- (46) LEITE, Lígia Chiappini M., op. cit., p.p. 55-56
- (47) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii- Reflexões Preliminares - (vol. 1), op. cit., p.p. 8-9, 16-17
- (48) OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii- A Política do Livro Didático, Campinas - UNICAMP, São Paulo - Summus, 1984, p. p. 70 - 71
- (49) OLIVEIRA, João Batista Araújo et Alii, op. cit., p.31
- (50) Oliveira, João Batista Araújo et alii, op. cit., p.72
- (51) JAUSS, Hans Robert et alii- A Literatura e o Leitor, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979 (coordenação e tradução de Luis Costa Lima)
- (52) As edições dos manuais analisados são de 1981 (Martos & Mesquita/Douglas Tufano) e 1983 (Moura & Faraco), sucessivamente 4a., 2a. e 3a.
- (53) MARTOS, Cloder Rivas e MESQUITA, Roberto Melo - Língua e Literatura-Processo Auto-Instrutivo, São Paulo, Saraiva, 1981, vol. 1
- (54) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii- Reflexões Preliminares - (vol.1), op.cit., p.8
- (55) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii- Reflexões Preliminares - (vol.1), op.cit., p.9
- (56) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii-Reflexões Preliminares - (vol.1), op.cit., p.52
- (57) LAJOLO, Marisa-Teoria Literária Moderna e Ensino de Literatura no Segundo Grau do Curso Secundário Brasileiro (mimeo)
- (58) FARACO, Carlos e Moura, Francisco- Língua e Literatura, São Paulo, Ática, 1983, vol. 1
- (59) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii- Reflexões Preliminares - (vol.1), op. cit., p.17
- (60) GARCIA, Othon M.- Comunicação em Prosa Moderna, Rio de Janeiro

ro, Fundação Getúlio Vargas, 1976, p.281

- (61) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii- Reflexões Preliminares-
(vol.1), op. cit., p.59
- (62) JAKOBSON, Roman - "Linguística e Poética".In: Linguística e
Comunicação, São Paulo, Cultrix, s.d.
- (63) FISH, Stanley E., Is There a Text in This Class?,USA, Harvard
University Press, 1980
- (64) DAICHES, David- Posições da Crítica em Face da Literatura,Rio
de Janeiro, Acadêmica, 1967, p.379 (trad. de Thomaz Newlands
Neto)
- (65) TUFANO, Douglas- Estudos de Língua e Literatura, São Paulo ,
Moderna, 1982, vol.1
- (66) CASTILHO, Ataliba T. de, et alii- Reflexões Preliminares-
(vol. 1), op.cit., p.54
- (67) SANTIAGO, Silviano- "Singular e anônimo", Suplemento Folhetim
da Folha de São Paulo , 4/11/84, p.9
- (68) OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii, op. cit, p.
- (69) OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii, op.cit.,p.
- (70) FISH, Stanley E., op.cit.