

## PODEM OS CLÁSSICOS VOLTAR À ESCOLA?

Benedito Antunes\*\*

**Resumo:** *O trabalho apresenta algumas reflexões sobre uma experiência de ensino de literatura, em que o texto informativo e o texto literário sobre um determinado tema são abordados em suas especificidades de modo a proporcionarem uma relação autêntica do aluno com a grande literatura.*

**Palavras-chave:** *ensino de literatura, clássicos, leitura na escola, literatura brasileira.*

Numa de suas acepções, o termo *clássico* significa “autor que se lê nas escolas (nas classes), porque considerado excelente” (Moisés, 1988, p. 82). E Italo Calvino, no instigante ensaio “Por que ler os clássicos”, depois de defender que “os clássicos não devem ser lidos por dever ou por respeito mas só por amor” (1994, p. 12-3), admite uma exceção para a escola: “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos” (p. 13).

Entretanto, propor hoje a leitura dos clássicos na escola, mesmo de nível superior, está-se tornando cada vez mais difícil. Até porque nem sempre é fácil propor ali qualquer outro tipo de leitura. Poucos alunos aceitam o desafio de ler, a não ser por pura obrigação. Como então pedir-lhes a leitura dos clássicos?

Em um ensaio sobre didática literária, publicado em 1983 na Itália, a autora constata que a literatura é a disciplina escolar mais odiada pelos alunos. E aponta duas razões para isto: de um lado, porque é ensinada muito e mal; de outro, porque

---

\* Texto apresentado no Grupo de Trabalho “Pesquisa em ensino da literatura”, durante o X Seminário do CELLIP – Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná –, realizado em outubro de 1996 na Universidade Estadual de Londrina.

\*\* Doutor em Letras. Professor de Literatura Brasileira da UNESP/Campus de Assis – Departamento de Literatura.

o aluno não sabe para que ela serve. Seja como disciplina, seja como conteúdo – prossegue a autora –, a literatura consta do currículo de todas as escolas italianas, obedecendo à convicção humanista de que é formadora da personalidade. Mas como na sociedade contemporânea, marcada pelo pragmatismo e pela pressa de viver, é ilusão pensar que as pessoas estejam dispostas a parar e refletir sobre um objeto cuja utilidade desconheçam, não há motivo para acreditar que a literatura será reconhecida pelos valores que tradicionalmente lhe eram atribuídos. “É preciso então procurar descobrir o que é esse objeto misterioso, qual é a sua realidade e validade, se é que ele tem alguma” (Mancinelli, 1983, p. 90).

A rigor, pode-se afirmar que a mesma questão se coloca para o Brasil de hoje. De uma forma ou de outra, a literatura faz parte de todos os programas de Português nas escolas de 1º e 2º graus mas não é bem recebida pelos alunos. São poucos os que desenvolvem o hábito de leitura, e nem sempre por mérito da escola. Esta, ao contrário, freqüentemente contribui para matar de vez o gosto pela leitura, na medida em que propõe atividades pouco condizentes com a riqueza literária. Na escola, em geral os alunos “não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida” (Moraes, 1986, p. 48). E isto para falar de uma situação em que se *trabalha* com o texto literário. Porque, na maioria das vezes, o contato com o livro esgota-se num questionário de verificação de leitura.

Perdida a função humanista da literatura, a sua permanência nos currículos escolares parece responder apenas a uma exigência formal, que se manifesta, por exemplo, nos exames vestibulares. E ainda que se reconheça algum mérito do vestibular na difusão do hábito de leitura, cabe à escola de 1º e 2º graus redefinir o papel da literatura no seu currículo. Neste sentido, cabe destacar aqui a orientação que vem sendo dada pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – de São Paulo aos professores de Português. Numa das versões de sua *Proposta curricular para o ensino de português*, por exemplo, combate a “tradição pedagógica que se apóia na visão de que saber língua é ter conhecimento de noções e normas da gramática e conhecer literatura é saber quem são os autores consagrados, sua biografia, os títulos de obras, as características das épocas, resumos e nomes das personagens de algumas obras mais importantes” (São Paulo, 1986, p. 14).

Esta crítica indica, pelo menos, que já existe nos meios oficiais uma preocupação em adequar o ensino da literatura aos anseios da sociedade contemporânea. Pois é um equívoco supor que as gerações atuais tenham trocado inteiramente a

leitura por novas formas de comunicação, como o cinema, a televisão, as histórias em quadrinhos, a música popular. Está-se consumindo tudo isso ao lado de outras modalidades de texto. Basta atentar para a quantidade de publicações voltadas para o jovem que abarrotam as bancas de jornais, como os livros de caráter informativo, os fascículos, as coleções várias, as revistas e tablóides ilustrados, além dos textos de ficção tidos como não-literários. Este fato pode significar, numa primeira análise, que a necessidade de ler ainda não foi superada pela popularização de outros meios de comunicação.

Parece, portanto, não restar à escola outra alternativa senão a de alargar a noção de literatura. Para Regina Zilberman, que tem abordado questões dessa ordem, esta talvez seja a opção que a sociedade está oferecendo à escola no momento. E não haveria por que recusá-la. “Quando a noção de literatura se alarga e acolhe outras modalidades de expressão, diversas das já consagradas ou sacramentadas, o ensino no segundo grau parece descobrir perspectivas renovadoras, capazes também de oferecer-lhe alternativas diferentes da mera adequação ao vestibular ou da regressão a um tipo de educação que foi funcional enquanto serviu às elites que o criaram” (s/d, p.35).

Adequar-se às novas exigências sociais, no entanto, não significa abrir mão da grande literatura. Pelo contrário, essa prática pode até mesmo criar condições para que surjam leitores para as grandes obras literárias. Ou, como diz José Paulo Paes, é da massa de leitores de Alexandre Dumas, Agatha Christie e congêneres que surge a elite dos leitores de Flaubert ou James Joyce, “e nenhuma cultura realmente integrada pode se dispensar de ter, ao lado de uma vigorosa literatura de proposta, uma não menos vigorosa literatura de entretenimento” (1990, p.37).

Só que, evidentemente, não cabe à escola reforçar uma prática que já vem ocorrendo espontaneamente, pois assim estaria simplesmente negando a sua função formadora para aderir à cultura de massa. Cabe, sim, estabelecer com esta cultura um diálogo enriquecedor: partir do repertório de leituras dos alunos e, por meio de uma discussão viva e interessada, chegar a obras de qualidade mais duradoura. É fundamental, neste processo, que a escola saiba situar-se historicamente, bem como situar os seus alunos, identificando suas necessidades, inquietações e angústias e, sobretudo, respeitando sua linguagem, condição primeira para que o diálogo se estabeleça.

Para aprofundar um pouco a discussão, relato a seguir uma tentativa de desenvolver estas idéias num curso destinado a professores de 1º e 2º graus. Inserido

num programa mais amplo – “A literatura e o ensino da literatura” –, o curso em questão procura refletir sobre as atuais condições de ensino da literatura nas escolas de 1º e 2º graus e discutir propostas de ensino que despertem no aluno o interesse pela literatura como uma forma de conhecimento.

Como o curso fora planejado inicialmente para ser ministrado pelo convênio UNESP/CENP, seu formato procura adaptar-se às condições de curso intensivo. Isto é, privilegia sobretudo o trabalho em classe e as discussões, uma vez que em semelhantes condições raramente é possível exigir leituras prévias, não sendo também recomendável pedir muitas leituras para os intervalos das aulas. O curso consiste, assim, em aulas expositivas, sessões de estudo e debates.

Na prática, o curso organiza-se um pouco à maneira de uma sessão de dinâmica de grupo, o que nem sempre garante bons resultados. Estes dependem sobretudo da turma de alunos-professores e de seu interesse pelo tema. De qualquer forma, procuro considerar as sessões como reuniões de professores preocupados com o ensino da literatura. Assim, a forma circular em que disponho o pessoal na sala visa eliminar, até certo ponto, a presença de *um professor*, sendo que este, no caso, assumiria sobretudo a função de coordenador dos trabalhos.

Quando o curso funciona bem, os participantes expõem-se desde o início, relatando suas experiências em sala de aula e demonstrando, assim, o nível de formação tanto teórica quanto didática que possuem. Para facilitar a criação de uma atmosfera favorável a esse diálogo, proponho de saída uma atividade, geralmente lúdica, que, além de descontrair e entrosar a turma, permite uma avaliação de seu potencial e interesse, criando também um ponto de referência para outras questões que serão abordadas ao longo do curso. Na última experiência, por exemplo, essa atividade consistiu na escolha aleatória de um livro de literatura, dentre vários deles, dos mais diversos formatos, dispostos sobre uma mesa. Após uma breve brincadeira a respeito das escolhas, pedi que redigissem um texto descrevendo o *paratexto* do livro escolhido. Uma atividade desse tipo nem sempre pode ser controlada do ponto de vista didático. Serve principalmente para chamar a atenção não só para a importância do objeto livro, como também para as questões técnicas de uma edição, a que normalmente o professor está alheio quando indica leituras a seus alunos.

Depois disso, dou início ao curso propriamente dito, procurando mesclar momentos expositivos, discussões, leituras, estudo, atividades de redação e leitura oral, de modo a não tornar maçante a seqüência de 30 horas ao longo da semana. Como conteúdo programático, o curso tem abordado os seguintes tópicos:

a) *A literatura na escola*. Discutem-se aqui as condições de ensino da literatura na atual escola pública e a própria condição da literatura como objeto de uma disciplina. São contempladas questões como a história das reformas do ensino, a literatura no vestibular, além de aspectos teóricos relacionados à leitura. Sem prejuízo de outros códigos, a literatura é considerada uma forma privilegiada de satisfazer as nossas necessidades de ficção e fantasia, ainda que possa corresponder a uma alternativa cada vez mais elitista de lazer. Mas, como dizia Italo Calvino, os leitores nunca foram muitos, em qualquer época histórica.

b) *Literatura e pessoa histórica*. Este tópico é centrado no já mencionado ensaio de Laura Mancinelli, em que se aborda fundamentalmente o ensino da literatura a partir dos três sujeitos principais do processo: o autor, o leitor-aluno e o mediador (professor). O texto costuma proporcionar uma boa discussão a respeito do conceito de literatura como patrimônio cultural, da rejeição dos alunos pelas disciplinas de literatura, das necessidades do aluno contemporâneo.

c) *Língua e literatura*. Desenvolve-se aqui um trabalho a partir do texto “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”, de Lígia Chiappini Moraes (1986), que basicamente questiona a separação de língua e literatura no ensino do português, além de discutir também alguns conceitos de literatura (como disciplina, patrimônio, conjunto de obras etc.). Por outro lado, o texto faz um diagnóstico crítico da maneira como se ensina língua (entendida como gramática) e literatura (entendida como questionários e resumos), apontando novas perspectivas de um ensino mais livre, em que língua e literatura, redação e leitura se integrem na formação global do aluno.

d) *Uma proposta metodológica*. De caráter breve, este tópico geralmente é trabalhado simultaneamente ao seguinte. Procura-se apenas, a partir de indicações constantes da mencionada proposta curricular da CENP, discutir a forma tradicional de se ensinar literatura, baseada nos estilos de época, em que se privilegiam o elenco de autores e obras e algumas leituras obrigatórias. Nessa proposta, sugere-se, por exemplo, a tematização das leituras e análises, criando-se com isto uma nova dinâmica no trabalho com a literatura.

e) *Uma proposta temática: “Marginalização social”*. Escolhido um tanto ao acaso, o tema da marginalização funciona bem devido à sua contun-

dência no Brasil e, principalmente, ao seu caráter abrangente. É oportuno também pela sua proximidade em relação ao aluno e ao próprio professor. Sua abordagem dá-se a partir dos mais variados materiais: reportagens de revista, fotografias, documentários, memórias, canções populares, contos, poemas, filmes, romances.

Além do trabalho sobre o paratexto do livro, nesse curso houve duas atividades práticas fora do tema: uma no início e outra no fim. A primeira foi a análise da litografia “Libertação”, do artista gráfico holandês Escher (1898-1972). Após atenta observação, cada participante foi convidado a descrever o quadro num texto escrito. Devido à sua pluralidade significativa, o trabalho de Escher costuma gerar as leituras mais variadas, permitindo, neste momento e ao longo do curso, reflexões sobre a individualidade do leitor, o repertório referencial de cada um, a multiplicidade de leituras de uma mesma obra, os métodos de abordagem, o gosto estético etc. Como os textos produzidos são lidos oralmente e a sua variedade de perspectivas fica evidente, espera-se, ainda que isto não seja explicitado, que o participante reflita no seu papel cerceador quando, como professor, impõe uma única leitura a seus alunos, sem criar o espaço para que as leituras surjam de forma mais livre.

A atividade final procurou fazer um contraponto com esta: os participantes assistiram ao filme *Uma leitora muito especial* (1988), de Michel Deville, e leram um texto crítico de Maria Alice Faria (1993) sobre o filme. Aqui não houve tempo para discussão, mas o resultado que apareceu no relatório do curso revela que a maioria percebeu, no conjunto filme/leitura, a que níveis de complexidade pode chegar a leitura de uma obra, literária ou não.

Aliás, o desenvolvimento do curso busca demonstrar aos participantes que se pode, e se deve, trabalhar com os mais diversos materiais de leitura, independentemente do nível de qualidade, sejam eles de caráter técnico ou estético. Mas o objetivo é caminhar para níveis de exigência superiores.

Assim, na questão da “Marginalização social”, no início particularizada no menor de rua (devido à proximidade e ao caráter incômodo do tema), trabalha-se em primeiro lugar com reportagens jornalísticas: uma matéria recente da revista *Veja*; uma fotografia (a do menor de seis anos fumando, cheirando cola e chupando chupeta, publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1993); o conto-reportagem de José Louzeiro sobre o episódio de Camanducaia, na década de 70 (1975), que deu origem ao livro *Infância dos mortos* e depois ao filme *Pixote*; e o documentário *A guerra dos meninos*, de Sandra Werneck. Além de proporcionar

um mergulho no tema, esse material, por não se tratar de reportagens rotineiras mas visar a efeitos emocionais e até estéticos, gera um envolvimento favorável à ampliação do tema, que se dará graças aos recursos estéticos, vistos em obras já de outra ordem: o conto “Frio”, de João Antônio (1975), com foco narrativo numa criança que vive com um marginal na década de 60; “Brasil choca o ‘ovo da jibóia’”, de Arnaldo Jabor (1992), que apresenta duas perspectivas diante do menor abandonado, a do esmolar e a do assaltado; a música “Pivete”, de Chico Buarque e Francis Hime (nas duas versões conhecidas), em que se observa uma sutil ironia criada pelo tom alegre da melodia em contraste com a violência das ações referidas na letra; e o conto “Feliz ano novo”, de Rubem Fonseca (1989).

A escolha do material não descuidada do envolvimento emocional dos participantes. Assim, observa-se uma posição favorável às prostitutas no texto do Louzeiro; no documentário da Sandra Werneck, muitos choram quando, por exemplo, se mostra um dos mais violentos métodos de aborto usado pelas adolescentes de rua, mas também se divertem com a simpatia de alguns menores; há um certo relaxamento com a música de Chico Buarque, antes de se ver o que no fundo ela sugere; e observa-se um grande choque com o texto de Rubem Fonseca. Este, embora já tenha perdido um pouco sua contundência, ainda fez, na última vez em que o utilizei no curso, uma aluna declarar no relatório que aquilo para ela não era arte e não merecia consideração.

Este material, desde o início, vai sendo trabalhado pela focalização, que se presta bem à abordagem do tema escolhido devido ao sentimento contraditório que ele cria em todos nós. É claro que não se fica apenas nisto. Seguindo inclusive as sugestões da proposta curricular, outras questões da teoria e da história literária vão sendo abordadas ao longo das discussões e análises. Mas isto apenas no momento em que elas se justificam, e não de forma a valerem como uma informação em si. É comum, a certa altura, alguém questionar, por exemplo: mas o que é literatura? Em geral, não dou a resposta, até porque nem sempre a tenho. Faço com que a pergunta circule entre os participantes, que recorrem ao material que está sendo ou foi discutido para buscar alguma resposta, mesmo que provisória. Evidentemente, não me furto a participar da discussão e sintetizar ou destacar as respostas mais pertinentes ou oportunas.

Depois disso, passa-se ao que chamo de expansão do tema para trabalhar com o “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, e *Vidas secas*, de G. Ramos. Muitos tendem a ver aqui, assim como já haviam feito com o conto de

Rubem Fonseca, um desdobramento do tema do menor abandonado. A discussão, no entanto, logo se amplia, permitindo que se situe o tema da marginalização num plano mais amplo. No poema, a partir da leitura de David Arrigucci (1987), conduzo a análise para a questão existencial e sua relação íntima com a forma do poema, que mantém, via jornal, uma ligação com o cotidiano, entrando pela estética da humildade na poesia de Bandeira. Em *Vidas secas*, a chave é o ensaio de Alfredo Bosi (1988), que compara o narrador em dois dos maiores autores da literatura brasileira contemporânea: Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. No primeiro, o narrador funciona como o móvel do realismo crítico; no outro, é o elemento de empatia com o universo sertanejo de que trata. Analisa-se, em Graciliano, como o narrador se mostra simpático ao sertanejo e ao mesmo tempo procura dele distinguir-se pela consciência crítica. O narrador representa, no caso, o historiador que conhece os limites do universo em que vive o sertanejo, ao contrário do que se verifica em Guimarães, em que esse universo é explorado em outra dimensão, colocando-se a carência material em segundo plano.

Como se observa, há na escolha do material um percurso claro: parte-se da idéia de que, para o trabalho com a leitura, qualquer modalidade de texto serve, chegando-se depois a um conceito mais exigente de texto, em relação ao qual se possa falar de literatura propriamente dita, ainda que este conceito fique em discussão o tempo todo.

A finalidade principal do curso, assim, acaba sendo a de demonstrar que se pode partir de um nível mínimo de exigência textual ou literária em direção a um nível superior, não importando até onde se possa chegar. A fruição do filme *Uma leitora muito especial*, acompanhada da referida análise de Maria Alice Faria, representa apenas um ponto de referência elevado, podendo-se ficar abaixo ou acima dele, num processo de leitura que pode durar um semestre, um ano, um curso, uma vida. O importante é que, em cada momento, a experiência de leitura seja plena, satisfazendo necessidades reconhecidas como autênticas. Só assim poderá ocorrer aquilo que se considera a “formação do leitor”.

Cabe ainda uma observação quanto à situação ambígua em que se encontram os participantes do curso: a de professores e alunos. Em vista disso, proponho, e eles em geral aceitam, uma simulação: são alunos que pensam como professores e professores que se comportam como alunos. Aceitam as atividades sugeridas, lendo, escrevendo (às vezes textos criativos), falando e, depois, refletindo criticamente sobre a experiência. Escrever, falar, expor-se, enfim, perante os colegas parece-me muito importante para os professores, que costumam inibir-se diante de

atividades desse tipo, inibindo, portanto, seus alunos na realização dessas mesmas atividades.

Outro aspecto que, embora óbvio, não me parece desprezível, é a troca de experiências ao longo das discussões. O professor quase não tem oportunidade de dialogar com colegas que estejam preocupados com as mesmas questões que ele. Por isso, uma vez entrosado com a turma, solta-se, fala, ficando, por outro lado, disponível para fazer uma autocrítica de sua prática pedagógica, ou mesmo um balanço de suas concepções de leitura, literatura, ensino, aluno, papel do professor.

Há, certamente, um pouco de idealização aqui. Mesmo quando o curso funciona bem, nem todos atingem esse nível de aproveitamento. De qualquer forma, o retorno que tive no último curso, por meio dos relatórios, revela que de um modo geral os objetivos são alcançados.

## Bibliografia

- ANTÔNIO, J. (1975) Frio. sona storica". In: ACUTIS, Cesare (Org.). *Insegnare la letteratura*. Parma: Pratiche Editrice. (Le forme del discorso, 10).
- ARRIGUCCI JÚNIOR, D. (1987) O humilde cotidiano de Manuel Bandeira. In: *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras. p.9-27.
- BOSI, A. (1988) Céu, inferno. In: *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Ática. p.10-32.
- CALVINO, I. (1994) *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FARIA, M. A. (1988) *Uma leitora muito especial (La Lectrice)*, de Michel Deville. Comentários.
- \_\_\_\_\_. (1993) *Leitura e Literatura na Escola: A Formação do Professor. Anais*. Assis: Faculdade de Ciências e Letras. p. 71-80.
- FONSECA, R. (1989) Feliz ano novo. In: *Feliz ano novo*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 11-21.
- JABOR, A. Brasil choca o “ovo da jibóia”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 1º nov. 1992, p. 6-6. Mais.
- LOUZEIRO, J. (1975) Espancados, nus e abandonados. *Livro de cabeceira do homem*. Rio de Janeiro, v. I. p. 137-50.
- MANCINELLI, L. (1983) Letteratura e “persona storica”. In: ACUTIS, Cesare (Org.). *Insegnare la letteratura*. Parma: Pratiche Editrice. (Le forme del discorso, 10).

- MOISÉS, M. (1988) *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix.
- MORAES, L. C. (1986) Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *Linha d'Água*. São Paulo, v. 4. p.40-9.
- PAES, J. P. (1990) Por uma leitura de entretenimento. In: *A aventura literária*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SÃO PAULO (Estado) (1986) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de português: 2º grau*. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP.
- ZILBERMAN, R. (Org.) *O ensino da literatura no segundo grau*. Porto Alegre: Mercado Aberto/Associação de Leitura do Brasil, s/d. (Cadernos da ALB, 2).

**Abstract:** *This paper presents some reflections about an experience on literature teaching: the informational text and the literary text about a certain theme are approached in their particularities so that they produce an authentic interaction between the student and the Great Literature.*

**Keywords:** *Literature teaching, classics, reading in class, Brazilian literature.*

## A LEITURA DO E NO COTIDIANO

Maria Sidalina de Freitas Gouveia\*

**Resumo:** *Este artigo retoma uma atividade que considerou o texto, em diferentes modalidades, apresentado em suportes diversos, como ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa e possibilitou a discussão, em sala de aula, sobre assuntos relativos ao universo sócio-cultural dos alunos.*

**Palavras-chave:** *leitura, cotidiano, interação, ensino.*

Sou professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual desde 1990. Há sete anos, removi-me para a escola de primeiro grau Antonio Manoel Alves de Lima, localizada no bairro periférico Jardim São Luís. A população atendida pela escola é constituída, em grande parte, por migrantes de baixo poder aquisitivo, provenientes do Estado de Minas Gerais e da região Nordeste do país. Tem sido um caminho repleto de descobertas, surpresas, atravancos, satisfações.

Iniciei meu trabalho determinada a não proporcionar aos alunos motivos para o estabelecimento de qualquer semelhança entre mim e a Torturuga, a “professora” personagem da novela de Lewis Carroll, em *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, que já trazia colada ao nome a qualidade torturante. Afinal, segundo uma de suas alunas, aprender com ela era uma tortura...

Devo confessar, entretanto, (para evitar um relato contrário à realidade) que a determinação inicial não foi suficiente para livrar-me da reputação de professora torturante ao cometer um tremendo equívoco: a tentativa de “ensinar” complexas regras gramaticais e conceitos solicitados somente pelas instituições escolares a crianças que mal entendiam e produziam enunciados coerentes (é difícil, a princípio, não influenciar-se por um sistema originário, aparentemente, de um acordo