

ANA CLÁUDIA E SILVA FIDELIS

DO CÂNONE LITERÁRIO ÀS PROVAS DE VESTIBULAR:
CANONIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Tese apresentada ao Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual
de Campinas para a obtenção do Título
de Doutor em Lingüística Aplicada.

CAMPINAS
2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

F448d Fidelis, Ana Cláudia.
Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura / Ana Cláudia e Silva Fidelis. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Maria Augusta Bastos de Mattos.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Cânone. 2. Vestibular. 3. Escolarização. 4. Literatura – Estudo e ensino. 5. Letramento. I. Mattos, Maria Augusta Bastos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The process of literary canon formation – the scholar literature.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Cânon; Literature; Literacy.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos (orientador), Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota, Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, Profa. Dra. Enid Yatsuda Frederico, Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini.

Data da defesa: 30/05/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Maria Augusta Bastos de Mattos

Maria Augusta Bastos de Mattos

Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

Enid Yatsuda Frederico

Enid Yatsuda

Rildo José Cosson Mota

Rildo José Cosson Mota

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

Cristiane Carneiro Capristano

Maria Betânia Amoroso

Míriam Viviana Gárate

IEL/UNICAMP

2008

Ao Elmar, leitor meu.

A Ana Carolina e Thomas, subversores da minha ordem.

A Mônica, amiga-irmã, a quem muito cedo foi
revelado o outro lado do mistério.

Ao Rildo, mais uma vez e sempre.

Ao Edmir, amigo-irmão, por tantas leituras compartilhadas.

A Guta, pela surpresa da amizade.

A todos os amigos, próximos e distantes, que ajudaram a construir o tecido da vida.

Aos Andrade e Silva e aos Fidelis, que me ensinaram a ler.

Aos Pereira Fonseca, leituras diversas que também podem somar.

A todos os meus alunos, capazes de, com seus questionamentos, recolocar-me diante de minhas certezas.

À professora Maria Augusta Bastos de Mattos, pela orientação dedicada e pela generosidade em compartilhar.

Aos professores Rildo José Cosson Mota e Raquel Salek Fiad, pela leitura atenta e pelas orientações ponderadas à época da qualificação, reincidências de qualquer natureza se devem a minha teimosia.

Aos professores João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, Rildo José Cosson Mota, Raquel Salek Fiad e Enid Yatsuda Frederico, pela disposição ao diálogo e à troca.

Ao CnPq, cuja bolsa de estudos foi condição *sine qua non* para a consecução deste trabalho.

RESUMO

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre os rumos do ensino de literatura para crianças e jovens. Entre outros aspectos, essas discussões estão impregnadas por uma percepção de certa falência ou fracasso relativo à inserção da literatura no ambiente escolar. Apesar da existência de um acordo tácito por parte dos educadores de que a leitura literária deve ser viabilizada na escola, nem sempre ela ocorre da forma esperada ou desejada. Neste contexto de reflexões, as listas de leitura obrigatória, para ingresso em Instituição de Ensino Superior, revelam-se, hoje, um importante instrumento para a escolarização literária, muito embora a defesa de uma leitura canônica ou de textos canônicos nem sempre seja um consenso entre estudiosos e professores.

Este estudo pretende, na esteira desses debates, analisar a forma como as listas de leitura constituem um novo recorte canônico (ou uma nova forma de apresentação do cânone literário) e transmutam-se em guia curricular, passando a ditar o que se lê, como se lê e qual o tratamento dado ao objeto literário no ambiente escolar, dividindo espaço com o livro didático, em geral, o principal instrumento da inserção do estudo da literatura na escola e responsável por uma reconfiguração do discurso literário, devido à promoção de uma didatização deste saber.

Assim, as listas de leitura dialogam com o discurso crítico-historiográfico, do qual se utilizam para dar legitimidade às escolhas promovidas, e com o discurso didático-pedagógico (via livro didático). Desse modo, elas viabilizam um novo processo de canonização, promovendo um silenciamento do discurso crítico e historiográfico e um apagamento do discurso didático. Dada a importância que elas assumem neste contexto, a adoção das listas de leitura promove desdobramentos desestruturadores para a própria manutenção do cânone e para o ensino de literatura que ultrapassam a justificativa usual de que com elas “os alunos lerão mais”.

ABSTRACT

Much has been debated in the last few years regarding the directions taken by literature teaching of children and adolescents. Among other aspects, these discussions have been characterized by a belief in the failure of the insertion of literature in the classroom. Even though it is agreed that literary reading should be encouraged in schools, it seldom takes place in the way it is hoped or wished for. In this context, the position in favor of the reading of canonic works is also a consensus among scholars and teachers, and from this perspective, pre-college preparatory reading lists acquire particular importance as a means of literary schooling.

This dissertation is inserted within this context; it aims at analyzing the way in which pre-college examination lists promote new canonic constructions (or the new way of presenting the literary canon) and transform themselves in curricula guidelines, which determine what is to be read, and how it is going to be read, including the treatment given to the literary object in schools, dividing space with didactic material in general, the main instrument for the insertion of literary teaching in schools, and which is responsible for a reconfiguration of literary discourse, which happens through the promotion of didacticization of this knowledge, as it were.

Thus, reading lists dialogue with critic-historiographic discourse, which are used to give legitimation to choices made and with didactic-pedagogical discourse (through didactic textbooks). This way, they allow for a new canonization process, which silences critic-historiographic discourse and generates an erasure of didactic discourse. Given the importance they acquire in this context, reading lists lead to disabling effects for the maintenance of the canon itself and for the teaching of literature that by far surpass the usual justification that with such lists "students will read more".

SUMÁRIO

Introdução – Algumas considerações	1
I – Território Literário : constituição, leis e representações	
1. Acerca da literatura e do processo de canonização	9
1.1. O cânone e a questão do valor	11
1.2. O cânone como repertório cultural	19
1.3. Entrelaçando os pontos	21
2. Literatura brasileira e a gênese de seu cânone	23
2.1. <i>A História da Literatura Brasileira</i> , José Veríssimo	25
2.2. <i>A Formação da Literatura Brasileira</i> , Antonio Candido	28
2.3. <i>Introdução à literatura no Brasil</i> , Afrânio Coutinho	31
2.4. <i>História Concisa da Literatura Brasileira</i> , Alfredo Bosi	34
2.5. A formação canônica: centro e periferia do território	35
3. O cânone escolar e o livro didático: mediações	43
3.1. Acerca do livro didático: breves considerações	43
3.2. O cânone escolar e seu lugar no livro didático de literatura	50
3.2.1. <i>Literatura Brasileira – das origens a nossos dias</i> , José de Nicola	60
3.2.2. <i>Literatura Brasileira</i> , William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães	66
3.2.3. <i>Literatura brasileira</i> , Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura	76
3.2.4. Cânone interseccionados	87
II – Vestibular: um novo lugar do cânone	
4. A Lista de Vestibular como um lugar do cânone	95
4.1. Acerca do Vestibular: breves considerações sobre sua filosofia	95
4.2. Das escolhas como um novo modo de canonização	105
4.2.1. Cânone-vestibular e cânone historiográfico: apagamentos e manutenções	115
4.2.2. Cânone-vestibular e cânone escolar: disputas e ingerências	118
5. Das questões propostas: como se ler o cânone-vestibular	121
5.1. Da (in) existência da leitura: as solicitações propostas	123
5.2. Dos enquadramentos e dos modos de ler	133
5.3. Cânone-vestibular: a leitura proposta	138
6. Das respostas: a leitura efetiva da obra	141
7. Das ingerências do Vestibular no ensino de literatura: o caso das listas de leitura	157
Ainda considerações	163

Referências Bibliográficas	167
Bibliografia	177
Anexo I	181
Anexo II	195
Anexo III	201
Anexo IV	211

Algumas considerações

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.
Italo Calvino

Creio que será oportuno iniciar este texto com a pergunta: Por que ler literatura? É certo que há, cada vez mais, estudos acerca do campo da literatura¹, da leitura da literatura² e de seu ensino dentro e fora do ambiente escolar³. Porém, em grande medida, o livro, o leitor e a prática da leitura estão postos em vigilância (ou em suspeita) em tempos nos quais a imagem e o acesso rápido à informação parecem solapar a necessidade (ou possibilidade) do ato de ler.

Entre outras motivações, o que, geralmente, perpassa esses estudos é a compreensão de uma aparente falência da leitura dita clássica ou canônica⁴ (BORDINI, s/d) em que ecoa um discurso silencioso de que os alunos não lêem ou lêem mal (SOARES, 2005), muito embora alguns estudos indiquem que os alunos lêem, apenas não lêem o que seus professores gostariam que lessem (ABREU, 2000; CAMPOS, 1999). Neste sentido, pode-se refazer a pergunta inicial para: Por que ler literatura canônica⁵?

As respostas são igualmente variadas, sendo a mais famosa delas a dada por Italo Calvino quando diz: *A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos* (1993, 16). Também nos PCNs revistos é possível

¹ Como exemplos, podem ser citados os estudos de ROSENBLAT, 1978; FISH, 1980; EVEN-ZOHAR, 1990; CHARTIER, 1999; BLOOM, 2001; CASANOVA, 2002; COMPAGNON, 2003; BOURDIEU, 2005.

² É possível consultar, entre outros, LAJOLO, 2001; COLOMER, 2003; PAULINO e COSSON, 2004; ABREU, 2006; AGUIAR e MARTHA, 2006.

³ Acerca do ensino de literatura: CHIAPPINI, 1983; ZILBERMAN, 1988; ZILBERMAN, s/d; ROCCO, 1988; LEAHY-DIOS, 2000; MAGNANI, 2001; EVANGELISTA, et al, 2003; PAIVA et al, 2005; COSSON, 2006.

⁴ Embora os conceitos “clássico” e “canônico” guardem diferenças e possuam status diferenciado, apenas neste início de reflexão eles serão tomados como sinônimos.

⁵ O termo canônico será tomado, inicialmente, no sentido de “escolhas consagradas, graças a um processo de legitimação”.

observar uma tendência à defesa da leitura de uma literatura canônica (FREDERICO e OSAKABE, 2004; REZENDE et al, 2006). Concordando-se ou não com essas posições, parece haver um consenso de que os textos canônicos devem ser lidos e que tal leitura é responsabilidade da escola por meio do ensino da literatura. Tanto é assim que para os alunos do Ensino Fundamental são providenciadas adaptações⁶ de obras consideradas clássicas, e para os alunos do Ensino Médio há uma série de dispositivos – disciplina, manuais didáticos, prova de vestibular – que buscam assegurar a leitura das obras canônicas ou o conhecimento da literatura que, nesse nível de ensino, com elas se confunde.

O desafio deste trabalho é refletir sobre um dos mais recentes dispositivos dessa “cruzada” em favor da leitura de textos canônicos: a exigência das listas de leitura, vinculadas aos processos seletivos para ingresso em instituição de ensino superior (Vestibular). O que se percebe é que as listas de leitura obrigatória constituem um novo espaço de canonização a partir de mecanismos de escolha e de legitimação próprios. Além disso, sua inserção no ambiente escolar promove novas estruturas no modo com que se dá a escolarização da literatura.

A análise se propõe, então, a focalizar o problema da inserção das listas de leitura obrigatória no ambiente escolar, a partir do seguinte ponto de vista: As listas de leitura promovem uma escolarização (SOARES, 2003) do cânone originalmente constituído pela crítica e pela historiografia literárias e, dessa forma, sua adoção interfere tanto no ensino da literatura (e na formação do leitor) quanto no processo de construção e manutenção do próprio cânone. Interessa, neste sentido, saber como, então, ocorre esse processo de canonização e de escolarização da literatura via lista de vestibular e quais os desdobramentos dessa escolarização.

A partir desses dois questionamentos, delineou-se um percurso que privilegia, em um primeiro momento, uma breve reflexão sobre o cânone, a sua constituição e a sua importância como repertório cultural; a constituição do cânone na literatura brasileira

⁶ Entre outros exemplos, pode-se citar a Série Reencontro da Editora Scipione que “*oferece aos leitores os maiores clássicos da literatura nacional e estrangeira, recontados por escritores de capacidade e talento*”. São adaptações desta série: *O Ateneu*, Raul Pompéia por Carlos Heitor Cony; *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis por José Louzeiro; *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Lima Barreto por José Louzeiro.

(historiografia); e a apresentação do cânone na escola (tradicionalmente) a partir do livro didático com a conseqüente escolarização da literatura. Num segundo momento, surgem as questões que se referem: à nova forma de apresentação do cânone devido às listas de leitura; aos efeitos das listas sobre o cânone e às conseqüências da adoção das listas no ensino da literatura e, por extensão, na formação do leitor.

A primeira parte preocupa-se, portanto, em apresentar, de maneira geral, as leis que regem o território literário e as instâncias (e critérios) responsáveis por promover a legitimidade necessária para a existência do cânone. Para isso, recorre-se, principalmente, à reflexão de Pierre Bourdieu e Pasquale Casanova sobre a formação do campo literário e suas regras de constituição. Além disso, empreende-se uma breve reflexão sobre a importância do cânone como repertório cultural (BLOOM, 2001; CALVINO, 1993; EVEN-ZOHAR, 1990), ou seja, como representação de uma tradição (RICOEUR, 1993) e cuja transmissão propicia ao leitor a experiencição do pertencimento a uma determinada comunidade de leitores (CHARTIER, 1999; FISH, 1980). A partir dessa apresentação mais geral sobre a questão do cânone, a preocupação desloca-se para a forma como se deu esse mesmo processo de legitimação na Literatura Brasileira e, de maneira mais específica, como se dá, através do livro didático, na escola.

Para compreender como se engendrou o cânone da Literatura Brasileira, foram selecionados quatro estudiosos, reconhecidamente representativos da crítica brasileira, cujos livros delineiam o percurso de constituição do que se pode chamar a *Literatura Brasileira*, a saber: José Veríssimo, *História da Literatura Brasileira* (1915); Antonio Candido, *Formação da Literatura Brasileira* (1957); Afrânio Coutinho, *Introdução à Literatura no Brasil* (1959); Alfredo Bosi, *História Concisa da Literatura Brasileira* (1972).

O critério de escolha levou em consideração obras que abarcassem diferentes períodos da história brasileira e que representassem diferentes momentos do século XX. A leitura dessas obras historiográficas destacou, principalmente, como cada um deles concebe o processo de formação da literatura brasileira, quais os critérios adotados para as suas escolhas canônicas e quais os escritores eleitos representativos da produção literária nacional.

Por fim, empreendeu-se a análise dos livros didáticos, observando a maneira como as escolhas canônicas feitas pelos autores do manual (livro didático) sustentam uma visão historicamente constituída da literatura brasileira e do objeto literário, e como o discurso crítico-historiográfico é remodelado, reorganizado e incorporado ao discurso didático-pedagógico do manual. Assim, possibilita-se observar como se dá essa passagem de um discurso crítico-historiográfico para um discurso didático-pedagógico, ponderando sobre a diversidade que implica um e outro discurso (os saberes são distintos, o modo de construção e os objetivos, idem) (CHEVALLARD E JOSHUA, 1991).

Para essa análise, elegeram-se autores com ampla experiência neste segmento de ensino e variados títulos publicados ao longo dos anos e que editaram uma “história da literatura brasileira” em um único volume, prática editorial cada vez mais comum em substituição às coleções seriadas. Foram escolhidos: *Literatura Brasileira*, Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura; *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias*, José de Nicola; e *Literatura Brasileira*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A primeira parte do trabalho, portanto, traz como preocupação-base a forma como certo cânone se constitui, as instâncias legitimadoras e os critérios valorativos que fazem com que num processo de exclusão/inclusão as fronteiras do espaço literário se movimentem. Mais ainda, o caminho que se percorre para a escolarização da literatura e como se promove a didatização desse campo de estudo através da absorção do discurso crítico-historiográfico pelo livro didático e pelo recorte canônico por ele adotado.

Compreende-se, portanto, que há dois momentos que envolvem a inserção da literatura no ambiente escolar. O primeiro diz respeito, tomando de empréstimo conceito de Magda Soares, à entrada da literatura na escola, tornando-se um saber escolar que revela o inevitável que é essa escolarização: se o ambiente é a escola e se esses saberes circulam nesse ambiente, a instituição promove essa constituição dos saberes escolares. Portanto, se há escola, há escolarização de saberes.

O segundo momento – didatização – relaciona-se a um processo um tanto mais complexo. Trata-se da escolarização do campo literário como um todo, incluindo a crítica e a historiografia. Esta didatização é promovida, principalmente, pelo livro didático que reincorpora e reestrutura o discurso crítico-historiográfico, constituindo um novo discurso,

seja pelo deslocamento da fonte primeira, seja pela refiguração dos critérios para constituição do cânone. É a partir desse discurso que o aluno médio entra em contato com o campo literário (o conceito de literatura, os limites do território, as regras de constituição, os valores estéticos, a crítica e a historiografia), bem como com certo cânone representativo da literatura nacional e, posteriormente, com os escritores e obras relacionados nas Listas de Vestibular.

A segunda parte do trabalho, voltada para a análise das práticas que envolvem o processo de canonização via listas de leitura obrigatória, preocupa-se, primeiramente, em refletir sobre como o cânone se reapresenta ao aluno sob uma nova forma – as listas de leitura. Para isso, optou-se por analisar qual o discurso justificador do papel das listas no Vestibular da Unicamp e quais os escritores e obras eleitos nos últimos seis anos, compreendendo assim duas listas.

Além do exercício de comparação entre as listas, visando perceber os possíveis movimentos no processo constitutivo do cânone, pretende-se pôr em diálogo as listas e a antologia constituída pela crítica e pelo livro didático. Deste diálogo, levantam-se questões sobre as relações de convergência e divergência existentes entre esses vários recortes canônicos e se descreve como essas várias formas de antologia passam a circular no ambiente escolar.

Em seguida, centra-se a reflexão na análise das questões propostas nas provas de vestibular com o objetivo de resgatar o tipo de leitura que elas implicam: uma leitura efetiva da obra ou apenas uma verificação do enredo e das personagens? As questões reforçam uma leitura fincada na tradição? Aquilo que a prova pretende avaliar alinha-se com a proposta de inovação vinculada ao projeto do vestibular e da lista de leitura?

Feito isso, passa a ter lugar uma discussão sobre qual a leitura feita pelos vestibulandos, ou seja, como os alunos apontam também seu modo de compreender o cânone. Inicia-se, assim, uma análise das respostas dadas pelos alunos nos últimos quatro anos. O material reuniu um total de cem provas de cada ano-vestibular analisado neste trabalho (2004 a 2007), cuja amostragem foi escolhida aleatoriamente pela Comvest, tendo como única preocupação compor um panorama múltiplo que refletisse as várias situações de avaliação – desde as provas que obtiveram notas altas até as que obtiveram uma nota

pouco satisfatória (estes dados não foram disponibilizados e, portanto, não foram considerados relevantes para esta análise).

Essa reflexão incidirá sobre os efeitos da adoção das listas no ensino da literatura, entre outros aspectos, porque as listas, além de selecionarem o que se lê (antologia), passam a interferir no modo como se lê (protocolos de leitura) e na forma como o professor conduz a leitura (metodologia), ocupando (ou interseccionando) um espaço que originalmente, na escola, pertence ao livro didático (DIONÍSIO, 2000; LAJOLO, 2001). Neste sentido, as listas inserem-se no ambiente escolar com a função de guias curriculares, dividindo lugar com o manual didático.

O projeto inicial deste trabalho previa a análise das práticas de leitura promovidas por dois dos concursos mais renomados e abrangentes do país – o Vestibular da USP (FUVEST) e o Vestibular da Unicamp (COMVEST). Assim, seria possível comparar as escolhas canônicas de uma e outra instituição, bem como o tipo de avaliação proposta que revelaria o modo de leitura desses textos canônicos. No entanto, esbarrou-se em um problema de acesso ao material do exame da USP. Em virtude deste fato, a pesquisa concentrou-se no material disponibilizado pela Comvest, responsável pelo Vestibular Unicamp.

Assim, neste estudo, se adotará o Vestibular da Unicamp como exemplar em relação a outras Instituições Federais e Estaduais que, também, indicam uma lista de leitura para exame de ingresso em suas unidades de ensino (Anexo III), visto ser possível conjecturar que este exame representa (tanto na forma como no conteúdo) uma prática disseminada no país.

A hipótese deste estudo, portanto, é que, ao adotar uma lista de leitura, o Vestibular Unicamp interfere tanto nas práticas tradicionais de ensino da literatura quanto no processo de manutenção do cânone, com desdobramentos desestruturadores para ambos. Em outras palavras, a adoção das listas de leitura tem efeitos sobre a escolarização da literatura que ultrapassam a justificativa usual de que com ela “os alunos lerão mais”.

I – TERRITÓRIO LITERÁRIO: Constituição, leis e representações

1. Acerca da literatura e do processo de canonização

A grande literatura é sempre reescrever ou revisar, e baseia-se numa leitura que abre espaço para o eu, ou que atua de tal modo que reabre velhas obras a nossos novos sentimentos.
Harold Bloom

“O que é literatura?”. Essa tem sido a pergunta que durante séculos tem rondado estudiosos, estudantes e leitores acerca do objeto que na cultura ocidental materialmente se personifica em livro. Segundo Even-Zohar (1990), a literatura é um dos principais organizadores da cultura humana (um modelo de comunicação) e deve ser entendida como um sistema e não como um conjunto de elementos distintos. Só assim, será possível analisar o modo de funcionamento deste sistema e as leis que o regem em sua diversidade e complexidade.

O estudo da literatura, nessa perspectiva, amplia-se, transformando-se em uma reflexão que sugere mais do que analisar seu lado mais visível e palpável – os textos. Será preciso compreender a rede de relações que se estabelecem entre os vários elementos que constituem seu sistema e como os variados sistemas se correlacionam. Assim, de acordo com o autor, o campo literário não é apenas um sistema, mas um polissistema (um sistema múltiplo que comporta outros vários sistemas em seu interior, em relações de interdependência entre si).

Este polissistema configura-se por uma série de sobreposições e intersecções, concebendo-se, assim, uma estrutura dinâmica e heterogênea. Por esta hipótese, permite-se investigar amplos e diversos sistemas, e não apenas aqueles que passaram por um processo de canonização (ou seja, de consagração).

De acordo com Even-Zohar, em geral, a cultura oficial, a literatura canonizada e a língua oficial são identificadas como o estrato central do sistema, institucionalmente valorizado, mas não o único. Pela hipótese do polissistema, estes estratos devem ser compreendidos nas tensões estabelecidas com os estratos não-canonizados (situados na

periferia do sistema) e em relação às regulamentações do próprio sistema, pois sem elas este corre o risco de colapsar ou desaparecer.

Assim, a literatura em sua face mais concreta – os textos – passa por um processo de canonização que se relaciona às leis e normas de funcionamento estabelecidas no interior do sistema (polissistema) por seus elementos constitutivos, entre eles: produtores, consumidores, produtos, repertório, as instituições e o mercado.

O processo de canonização relaciona-se à produção dos textos literários e diz respeito a certas propriedades que se tornam canonizadas, ou seja, refere-se a normas (leis) e obras literárias aceitas como legítimas pelos círculos dominantes e dignas de serem perpetuadas. A canonicidade de um texto, portanto, não é uma característica intrínseca, mas dá-se por um processo em que algumas leis podem ser consideradas universais e outras estão sujeitas a diferentes períodos e culturas (1990, 17-19).

Os textos, portanto, transmutam-se em uma literatura canonizada e esta, por sua vez, torna-se sinônimo de cultural oficial – o centro do sistema – e o repertório de maior prestígio. Este repertório cultural passa a ser o conjunto de modelos (normas e obras) que devem ser preservados pela comunidade como herança cultural.

Neste ponto de sua reflexão, Even-Zohar faz uma distinção entre dois modos de canonização – um no nível dos textos (literatura canonizada) e outro no nível dos modelos (repertório). Segundo o autor, trata-se de dois movimentos diversos: um refere-se à introdução de um texto no cânone literário (neste caso, o texto se insere em um conjunto de textos consagrados e que se deseja preservar), e o outro, à introdução de seu modelo em um repertório (neste caso, o modelo literário estabelece-se como um princípio produtivo no sistema através de sua inserção em seu repertório). Sobre cada um desses modos de canonização é que se passa a refletir.

1.1. O cânone e a questão do valor

A primeira forma de canonização – a dos textos – refere-se à escolha (eleição) do cânone⁷, ou seja, textos ou escritores autorizados, reconhecidos por uma tradição ou que passam a fazer parte dela. Para compreender como se dá o jogo de disputas que culmina com essa eleição canônica e quais os critérios de valoração e de legitimação para o objeto literário na constituição desse conjunto de escritores e obras que de forma generalizante pode-se denominar *A Literatura*, é preciso refletir sobre o papel da crítica, o papel do público e o papel da obra para a tecedura dos valores, explícitos ou implícitos, que caracterizam uma obra como canonizada (canônica).

Em sua gênese, o objeto literário traz já dois problemas: o da constituição mesma do objeto literatura e o dos critérios utilizados para a determinação deste objeto. Como argumenta Casanova, o território literário tem um modo particular (próprio) de operar e seu funcionamento gera hierarquias e violências. A partir da oposição entre a capital literária e regiões dela dependentes, define-se sua geografia e no decorrer de sua história elegem-se *instâncias de consagração específicas, únicas autoridades legítimas em matéria de reconhecimento literário e, encarregadas de legislar literariamente*. Constituiu-se, assim, uma lei literária internacional, um modo de reconhecimento específico (2002, 26).

Este território, portanto, não se forma aleatoriamente, sem regras, leis ou medidas reguladoras. Não é uma terra sem fronteiras em que quaisquer textos podem figurar como representativos e a qualquer um é dado o status de pertencer a uma literatura nacional (e principalmente internacional). Esse território literário vai se delineando num processo de lutas e demarcações de poder pelos agentes que movimentam a cena literária: a

⁷ A palavra cânone vem do grego kanón, através do latim cānon, e significava ‘regra’. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas.(...) No âmbito do catolicismo, também tomou o sentido de lista de santos reconhecidos pela autoridade papal. Por extensão, passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição. PERRONE-MOISÉS Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998, p.61.

crítica e instituições reguladoras como a escola, a academia, o mercado editorial e o público.

Além disso, nessa complexa geografia do território literário, algumas regiões impõem a sua literatura como mais representativa, mais canônica, com maior poder no jogo de disputas que constituem a literatura mundial, quer por força da tradição⁸, quer por reconhecimento estético ou por injunções históricas. Isto porque:

Quanto mais antiga a literatura, mais importante o patrimônio nacional, mais numerosos os textos canônicos que constituem, sob a forma de ‘clássicos nacionais’, o panteão escolar e nacional. A antiguidade é um elemento determinante do capital literário: testemunha a ‘riqueza’ – no sentido do número de textos -, mas também e principalmente a ‘nobreza’ de uma literatura nacional, a sua anterioridade suposta ou confirmada com relação a outras tradições nacionais e, conseqüentemente, o número de textos declarados ‘clássicos’ (ou seja, que escapam à rivalidade temporal) ou ‘universais’ (isto é, livres de qualquer particularismo) (Casanova, 2002, 29).

Diante desse panorama de lutas por legitimação e reconhecimento, e de subordinação de literaturas, em que algumas obras se sentem mais dotadas do que outras nessa microcomunidade transnacional (PERRONE-MOISÉS, 1998) e em que se processa um intercâmbio desigual, a tentativa é de compreender melhor como se dão alguns movimentos para a constituição do conjunto de obras representativas de um fazer literário – o cânone.

Frise-se, então, que o interesse da reflexão que ora se empreende diz respeito mais ao modo como se engendra o processo de canonização dos textos literários (comparação, classificação, hierarquização dos textos literários entre si) e os juízos de valor

⁸ “Tudo o que é consagrado pela tradição transmitida e pelo costume possui uma autoridade que se tornou anônima, e nosso ser historicamente finito é determinado por essa autoridade das coisas recebidas que exerce uma poderosa influência sobre nosso modo de agir e sobre nosso comportamento, e não somente aquilo que se justifica por razões. Toda educação repousa sobre isso (...) Costumes e tradições são recebidos em toda liberdade, mas de forma alguma são criados em toda liberdade de discernimento ou fundados em sua validade. É exatamente isso que chamamos de tradição: o fundamento de sua validade”. RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Francisco Alves: Rio de Janeiro. 1990, p.112.

que são construídos nesse processo do que a questão do valor da literatura em si mesmo (a distinção da boa e da má literatura, por exemplo).

À crítica⁹ cabe o papel de formador de opinião, na medida em que reflete sobre o objeto literário, sobre sua constituição e, principalmente, sobre os critérios de legitimação das obras. Assim, diante do inevitável que é a obra, o crítico elabora um discurso fundador do campo de conhecimento e é esse discurso que traz as bases do que se compreende por literatura, por valor literário, por obra de arte e que impõe, portanto, as regras, as medidas reguladoras do território literário, marcando as fronteiras do que é e do que não é considerado literatura e, dentro desse conjunto, o que é a literatura canonizada e a literatura não-canonizada.

O discurso fundador define, assim, o conjunto de obras e escritores capazes de representar *A literatura*. Nesse sentido, esse discurso fundante traça e demarca o território literário, define e defende suas fronteiras, controla as entradas e saídas dos objetos literários e é responsável pela defesa da ordem estabelecida.

No entanto, esse discurso não é uno, único e permanente. Ele se compõe, se decompõe, se transforma, se organiza num movimento contínuo, no próprio processo constitutivo do campo literário. Assim, pode-se falar de *discursos fundadores* que lutam entre si pela primazia de poder sobre as regras que estabelecem os limites do território literário.

A despeito das filiações a linhagens esteticistas, historicistas ou multiculturalistas, a formação de um cânone literário está pautada por critérios de legitimação que podem ser redefinidos a depender das injunções estéticas e históricas e, principalmente, das lutas de poder, das medições de força entre os grupos formadores de opinião, ou seja, a crítica especializada. Dessa maneira, o que é canônico em uma determinada época pode não sê-lo em outra, muito embora, como defende Compagnon, essa movimentação das fronteiras do literário não seja constante nem completamente

⁹ Pela própria etimologia da palavra, crítica implica julgamento (krinein=julgar). Desde sua prática autoritária no século XVII, sob a forma de decretos da Academia, passando pelas escolhas já pessoais dos críticos do século XVIII, até o fim do século XIX, quando ela atingiu a plenitude de seus meios e de seu poder como instituição autônoma, a crítica literária reivindicou e exerceu a função de julgar. PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das letras, 1998, p. 09.

imprevisível, pois, como o próprio autor argumenta, “*a bolsa de valores literários não joga ioiô.*” (2001, 254).

Além disso, a autonomia do campo literário depende da relação que se estabelece entre o princípio de hierarquização externa e o princípio de hierarquização interna. O primeiro princípio diz respeito ao critério de êxito temporal, dado pela medição dos índices de sucesso comercial e de notoriedade social, resume-se ao reconhecimento perante o grande público. O segundo relaciona-se ao grau de consagração específica, ou seja, o reconhecimento entre seus pares. Quanto mais o primeiro se subordina ao segundo, mais autônomo é o campo cultural. Observa-se, aqui, um claro critério de valor: mais importante torna-se uma obra literária em sua tradição quanto maior for seu reconhecimento (ou seu grau de consagração) pela crítica e pelos escritores do que por seu reconhecimento perante o grande público (BOURDIEU, 1996).

Por esse critério de valor, a legitimação de uma obra como literária se dá de fato pelos juízos de valor expressos pela crítica, que assume, no jogo de forças, um grau de importância maior do que o público.

As possíveis diferenças entre os modos de reconhecimento por parte do público e da crítica explicam as muitas situações em que as escolhas literárias da crítica especializada não correspondem às escolhas feitas pelo público. Além disso, revelam-se os sempre possíveis erros de percepção e de apreciação que podem inscrever ou não escritores no cânone, evidenciando os casos de recuperação e de nova inserção no cânone, de um lado e, de outro lado, os “apagamentos” de alguns nomes que não resistem à ação do tempo. Explicita-se, ainda, a defasagem entre o sucesso temporal e o valor artístico. Em muitos casos, uma determinada obra alcança um rápido e grande sucesso entre o público que não se sustenta em relação ao valor que a crítica a ela atribui.

O valor da obra é fruto, portanto, de um pacto que se estabelece entre os agentes do território literário, responsáveis pela produção de seu valor¹⁰. Dessa forma, por meio de um acordo tácito e tenso (porque não sem luta interna), elabora-se o que é o literário e qual seu valor e, de maneira concreta, quais as obras (e escritores) representativas

¹⁰ A economia literária seria, portanto, abrigada por um “mercado”, isto é um espaço onde circularia e se permutaria o único valor reconhecido por todos os participantes: o valor literário. CASANOVA, Pasquale. *A república mundial das letras*. São Paulo: Estação Liberdade. 2002, p. 28.

desse literário e personificações desse valor. É o critério da autoridade. Quanto mais se diz do valor de uma obra literária, mais essa afirmação se consolida como realidade e mais se reforça novamente como discurso; é “*um enunciado cuja enunciação aumenta as suas chances de verdade*” (COMPAGNON, 2001).

Deter o monopólio da legitimidade literária é um dos motivos centrais das rivalidades literárias, isto porque através dele adquire-se o *poder dizer com autoridade quem está autorizado a dizer-se escritor ou mesmo a dizer quem é escritor e quem tem autoridade para dizer quem é escritor; ou, se preferir, o monopólio do poder de consagração dos produtores ou dos produtos* (BOURDIEU, 1996, 253).

Cabe à crítica (e ao público), ainda, dar movimento a esse processo infindo e constante de legitimação do literário através da inclusão de novos princípios legitimadores aos já existentes ou, ainda, do resgate de princípios legitimadores antigos que foram no decurso histórico esquecidos ou mesmo apagados. Esta possível mobilidade dos critérios de legitimação permite que o cânone não se torne algo fechado, estático; pois redefine o direito de entrada das obras no território literário e torna suas fronteiras relativamente móveis. Apesar da possibilidade de mudanças o que se percebe é a pouca mutabilidade dos critérios de valoração.

Por sua vez, a despeito da perpetuação de uma voz da autoridade, a obra literária reivindica também seu papel nesse processo, pois fornece elementos, principalmente estéticos e lingüísticos, para a constituição de critérios de valor. Ou seja, a obra fornece importantes elementos para a constituição do discurso legitimador da crítica. Isto ocorre, pois, a busca pela particularidade das obras (seu caráter ímpar) configura formas de compreender o objeto literário que contribuem para a constituição do discurso justificador do cânone.

Boa parte da crítica especializada cita pelo menos alguns desses aspectos como elementos válidos para a valoração da obra literária: universalidade, completude, concisão, exatidão, clareza, verossimilhança, surpresa, sonoridade, intensidade, atualidade, leveza, maestria técnica, beleza, liberdade, inventividade, inesgotabilidade do sentido, atemporalidade, originalidade, estranheza, entre outros (CALVINO, 1990; BLOOM, 2001; PERRONE-MOISÉS, 1998).

A maior ou menor presença/ausência dessas marcas constitutivas no tecido da obra influenciam na avaliação e na classificação dos textos literários postos em comparação e revelam sua “cotação” na Bolsa de valores literária (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 10/11). Segundo alguns críticos, por esses critérios é possível marcar a valoração de uma obra em relação às suas contemporâneas e, portanto, seu caráter canônico.

Além dos papéis exercidos pela crítica, pelo público e pela própria caracterização da obra, são dignos de referência dois aspectos importantes no processo legitimador do objeto literário. O primeiro deles é a questão da língua; e o segundo, o papel do tempo na fruição dos textos e na constituição do cânone.

A língua é um dos elementos representativos de uma identidade cultural e relaciona-se diretamente à demarcação de um território nacional. A língua diz a nação e a representa, e a literatura é a língua nacional em seu estado de depuração estética. No território literário, a importância da língua como *capital lingüístico-literário* mede-se pelo poder e prestígio que seus textos adquirem no decurso histórico. Assim, o processo de refinamento, de depuração estilística, as várias possibilidades formais e estéticas de uma língua evidenciam seu caráter literário e tornam-se, em si, um valor literário, espécie de certificação de seu prestígio diante de outras línguas nacionais no universo literário. Isto se evidencia na crença de que algumas línguas são, assim consideradas, mais literárias que outras (CASANOVA, 2002, 23).

Obviamente, esse processo não é apenas formal ou estético, é político também. O prestígio de determinadas línguas está diretamente relacionado à força política e/ou cultural das nações falantes em relação a outras de menor prestígio. Assim, essas escolhas lingüísticas não são de modo algum aleatórias ou ingênuas, pelo contrário, são fruto de um sistema que se divide entre centro e periferia (COMPAGNON, 2001; EVEN-ZOHAR, 1990). São lutas de poder, em que, quase sempre, línguas periféricas produzem literaturas periféricas e línguas capitais, literaturas universais. As possibilidades de desestabilização existem e ocorrem, promovendo também a movimentação das fronteiras do território literário. Não há, pois, como negar que o labor lingüístico, a “língua da literatura” desnuda-se, também, como critério de valor consistente no processo de legitimação do literário.

Por fim, a atemporalidade da obra literária é, também, considerada por grande parte da crítica um critério legitimador na avaliação de um texto como canônico. Escritores capazes de perpetuação, cujas obras não são datadas, são mais prestigiados e alcançam uma maior valoração/cotação na bolsa de valores literária.

A atemporalidade literária diz respeito, então, à capacidade de transcendência que uma obra possui, o que não significa necessariamente uma negação de tempo e época (de produção e de contexto da obra), referências importantes para qualquer texto, mas a possibilidade do texto transcender esses aspectos.

O tempo, ademais, tem papel importante para a fruição do texto, sendo responsável por permitir as depurações de sentido e releituras, uma vez que o afastamento temporal é condição de reconhecimento de verdadeiros valores da obra literária. Sobre esse caráter afirma Compagnon:

Do ponto de vista clássico, o tempo liberta a literatura dos falsos valores efêmeros, eliminando os efeitos da moda. Do ponto de vista moderno, ao contrário, o tempo promove os verdadeiros valores, reconhece pouco a pouco autênticos clássicos nas obras árduas que inicialmente não encontram público. É o afastamento no tempo que é, em geral, considerado como uma condição favorável ao reconhecimento dos verdadeiros valores (2001, 252).

Em geral, textos imprescindíveis, no olhar de parte da crítica e do público, são os que sobrevivem a outros textos e que resistem à ação do tempo, não de forma estática e imobilizadora, mas como peça que se mantém atual em outro tempo que já não é mais o seu. No dizer de Calvino (1993), é o que se mantém como um barulho na atualidade. Entenda-se por atual aquilo que tem sentido no meu tempo, ou seja, cujo sentido se mantém a despeito da distância existente entre o momento da produção do texto e o momento da sua leitura efetiva; o que não significa que seja contemporâneo, ou seja, o que foi produzido no meu tempo (COSSON, 2006, 34).

Ancorado, de um lado, na opinião do público, na consagração da crítica e na caracterização da obra literária e de outro, na supremacia lingüística e na resistência aos efeitos da passagem temporal, o território literário é delineado, traça suas fronteiras e

constrói o seu conjunto de obras representativas. Coloca-se em funcionamento uma espécie de “*Bolsa literária*” em que o movimento de oscilação dos valores literários permite a entrada/saída das obras em seu mercado.

Assim, na Bolsa literária ainda que alguns valores permaneçam sempre em alta e possam ser caracterizados como valores estáveis, outros valores, por seu turno, oscilam de acordo com as mudanças promovidas no próprio processo constitutivo do campo e podem ser considerados valores instáveis (PERRONE-MOISÉS, 1998).

Quanto à legitimação de um escritor como fundamental, baseado seja em critérios estéticos, históricos ou injunções de poder, é possível perceber que alguns são considerados negociáveis e outros, inegociáveis. Assim, os que constam de qualquer lista canônica, em qualquer momento histórico, de qualquer crítico apreciador ou comunidade que trate de literatura, numa espécie de acordo tácito sobre o seu valor literário, são considerados inegociáveis. Isto porque se considera que suas obras possuam valores mais estáveis e, provavelmente, sejam consideradas modelares e constituam o repertório cultural de uma sociedade (EVEN-ZOHAR, 1990).

Cite-se, por exemplo, Shakespeare¹¹. É tácito, entre crítica e público, o caráter canônico do autor de *Hamlet*, citado em qualquer cânone como representativo de uma tradição e nela inscrito. É, pois, um autor inegociável. Em contrapartida, escritores cujas obras possuem um grau maior de valores instáveis (ou seja, aqueles que nem sempre se prestam como critérios de legitimação de acordo, frise-se, com a crítica ou com os posicionamentos à época), podem ser considerados negociáveis e constam ou não de determinado cânone em virtude dos movimentos ocasionais das fronteiras do território literário.

Deste modo, os textos só têm, de fato, peso e adquirem representatividade se são considerados modelos, ou seja, se são considerados uma manifestação (realização) bem

¹¹ A despeito do possível exagero com que Bloom elege Shakespeare como o próprio centro canônico a partir do qual se pode pensar a literatura mundial, a afirmação ilustra bem a imagem acerca do escritor e de sua obra: “Sem Shakespeare, não há cânone, porque sem Shakespeare não há eus reconhecíveis em nós, quem quer que sejamos. Devemos a Shakespeare não apenas nossa representação da cognição, mas muito de nossa capacidade de cognição. A diferença entre Shakespeare e seus mais próximos rivais é de gênero e grau, e essa dupla diferença define a realidade e necessidade do Cânone”. BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 47.

sucedida. A partir de seu reconhecimento como modelares, os textos adquirem influência e efetividade diante de outros textos e passam, então, a compor o repertório cultural.

Isto explica a constante tensão que permeia as relações entre o estrato canonizado e o estrato não canonizado, sempre com intenção a ocupar o centro do território (ou do polissistema) e seu lugar no repertório cultural (EVEN-ZOHAR, 1990, 16).

1.2. O cânone como repertório cultural

Mais do que atingir um grau de consagração em relação a outros textos em determinado momento, os textos aceitos como legítimos pelos círculos dominantes canonizam-se também ao se apresentarem como manifestações bem sucedidas de um fazer literário, ou seja, quando se apresentam (ou são assim considerados) como modelos. Apenas assim os textos podem compor o repertório cultural, sendo dignos de preservação por uma comunidade e tornando-se parte de sua herança histórica (EVEN-ZOHAR, 1990).

Segundo Curtius, desde a Antiguidade clássica, a constituição de um cânone é garantia de perpetuação de uma tradição para as gerações seguintes através de seus modelos de expressão lingüística e literária. Assim, a seleção de autores modelares tem como premissa subjacente o fato de que estes autores e seus textos servem de exemplos a serem consultados e seguidos em matéria de leitura, gramática e construção textual (1996, 315).

Nesta concepção, os textos selecionados para a formação do cânone obedecem, principalmente, ao *critério gramatical da correção da linguagem* (idem, 316), tendo em vista que se prestam a modelos de linguagem que orientam o estilo e a estrutura do discurso e do pensamento entre os seus contemporâneos e as gerações posteriores.

Numa outra possibilidade, compreende-se o cânone como um repertório “de formação”. Nesta perspectiva, ele torna-se elemento importante para a formação do indivíduo, pois os textos são entendidos como transmissores de valores e conceitos.

A leitura do cânone, neste sentido, é formativa, pois fornece modelos, termos de comparação, paradigmas e valores com os quais o indivíduo passa a compreender o mundo e a si mesmo. Todos esse elementos formativos podem estar ausentes da lembrança, sem

uma ligação direta (leitura – aprendizagem), mas permanecem presentes, constituintes daquilo que molda o indivíduo. O cânone passa a ser uma medida de definição do “eu” em contraste com o universo do livro, servindo para o entendimento de quem é o homem e aonde ele chegou (CALVINO, 1993, 16).

Contrapondo-se a esta concepção, Bloom rechaça a idéia de que a leitura do cânone possa tornar a humanidade melhor ou pior e funcione como mediadora entre o indivíduo e o mundo. Apesar disso, admite sua importância como repertório por ser veículo de uma tradição e da memória de uma sociedade. O cânone possibilita, segundo o autor, as construções de pensamento e, se não é eficaz (ou capaz) na formação do indivíduo, representa a possibilidade de estruturação do mundo e do conhecimento. Nesta concepção, o cânone é compreendido como uma maneira de ordenar o mundo, fazendo com que o indivíduo reconheça a si mesmo em sua mortalidade (2001, 37).

Qualquer que seja a concepção abordada, o conceito de repertório cultural agrega em torno de si aspectos como perpetuação, transmissão de uma tradição, aspiração à permanência, sobrevivência literária.

Assim, o conjunto de textos considerados modelares carrega consigo a possibilidade de transmitir, através de sua perpetuação e sobrevivência, uma tradição cultural - modo de compreender e ordenar o mundo, valores e modelos de representação, estilos lingüísticos e literários. Além disso, a possibilidade de pertença a uma tradição ou a tradições passa pela apropriação dos signos, das obras, dos textos nos quais se inscrevem e se oferecem às heranças culturais (RICOEUR, 1990, 41). Passa, portanto, pela apropriação deste repertório.

No caso da literatura, esta apropriação torna também possível a pertença a uma comunidade de leitores que arbitra sobre as normas e convenções de leitura, indicando (definindo) os usos legítimos dos textos, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação (códigos e convenções que regem as práticas de leitura) (CHARTIER, 1999, 13).

Uma das funções do cânone literário é, portanto, a criação de um repertório capaz de representar a identidade cultural de uma sociedade, tornando possível o

pertencimento a uma tradição. A partir desta compreensão do cânone é possível apreender o sentido de tanta disputa e, principalmente, a sua importância no sistema literário.

Em certa medida, essas compreensões, aqui vistas de maneira pontual, representam modos diversos e complementares de compreender o cânone como um repertório a ser perpetuado: como modelo lingüístico e literário (*modus operandi* da construção dos textos de seus leitores); como elemento de formação, transmissor de valores e conceitos e como uma forma de cognição e de estruturação do mundo.

1.3. Entrelaçando os pontos

O sistema literário, como foi visto até aqui, é regido por leis e medidas reguladoras que no jogo estético e crítico vão fixando a ordem com que obras e escritores são escolhidos como representativos de um estrato canonizado (em forte disputa por manter-se nesta posição central) e a forma com que se movimentam do centro para a periferia e vice-versa.

Os processos de canonização deste sistema também são regulados por critérios e instâncias legitimadoras que arbitram sobre a influência e efetividade destes textos como repertório cultural e, portanto, importantes de serem perpetuados como representativos de uma herança cultural. A tradição (herança cultural) não significa, nesta perspectiva, apenas um processo de transmissão, mas um conflito entre textos (e instâncias legitimadoras) cujo prêmio é a sobrevivência literária ou a inclusão canônica – o sentido de perpetuação (BLOOM, 2001, 18).

Assim, se os textos lutam entre si aspirando à permanência no sistema literário e se é possível compreender a literatura como um polissistema (ou seja, um sistema múltiplo que agrega vários sistemas inter-relacionados), é possível deslocar essa reflexão para compreender como a Literatura Brasileira em sua formação também cria seus discursos fundadores, baseados, sem dúvida, nessa ordem internacional e constitui o seu cânone representativo da língua e da cultura nacional.

O próximo passo para essa reflexão é depreender como parte da crítica brasileira elegeu um grupo de escritores como representativos (o cânone historiográfico) e constituiu o que se pode, hoje, chamar *A literatura brasileira*; e em que base de valores e critérios se deu a demarcação desse território literário e de seu cânone representativo.

2. Literatura brasileira e a gênese de seu cânone

*Comparada às grandes, a nossa literatura é pobre e fraca.
Mas é ela, não outra, que nos exprime. Se não for amada,
não revelará a sua mensagem; e se não a amarmos,
ninguém o fará por nós.
Antonio Candido*

Para refletir, pois, sobre a forma como se constituiu o panteão do cânone literário nacional, optou-se por inventariar os critérios básicos (ou gerais) de quatro relevantes críticos literários brasileiros do século XX. A partir deste levantamento será possível perceber o processo de legitimação canônica promovido pelo discurso crítico-históriográfico para, posteriormente, perceber as possíveis divergências e convergências em relação ao processo de canonização promovido pelas listas de leitura obrigatória. Isto porque é este o real interesse deste estudo – a análise do lugar do Vestibular como uma instância de legitimação canônica e em suas relações com outras instâncias canonizadoras, entre elas, a crítico-históriográfica.

Assim, enfatiza-se que o principal interesse neste momento do estudo é, de um lado, explicitar o discurso legitimador presente nas obras historiográficas escolhidas (a partir dos critérios utilizados por cada um dos críticos elencados); e, de outro, inventariar o recorte canônico proposto por esses historiadores e, assim, fazer um levantamento dos escritores considerados representativos.

Os críticos escolhidos são estudiosos reconhecidos por seus pares e pela comunidade literária como importantes analistas da formação da Literatura brasileira, cujos trabalhos trazem análises deste processo de constituição e promovem a eleição de obras e escritores representativos desse fazer literário.

Além disso, juntas, essas quatro histórias da literatura brasileira representam boa parte do percurso crítico-históriográfico do século XX. Elas recobrem, grosso modo, o século XX, uma no seu início, duas na metade e outra mais para o final. São elas: *a História da Literatura Brasileira* (1915), José Veríssimo; *Formação da Literatura Brasileira*

(1957), Antonio Candido; *Introdução à literatura no Brasil* (1959), Afrânio Coutinho e *História Concisa da Literatura Brasileira* (1972), Alfredo Bosi.

Se a constituição do cânone se dá a partir de uma série de movimentos e acordos da comunidade literária, é possível afirmar que o discurso constituído acerca do literário leva à formação do cânone. Ou seja, o que, em última instância, propicia e possibilita a escolha de determinados escritores em detrimento de outros é o discurso que valida o que é o literário, o que é valor literário, o que é representativo.

Um dos aspectos a ser considerado na leitura dessas obras de historiografia literária é o tipo de discurso fundador (legitimado pela comunidade literária) construído por esses críticos sobre a literatura brasileira, que evidencia os critérios utilizados para a eleição de escritores¹² e obras representativos desta literatura nacional.

O jogo de recorrências e ausências destes escritores (e obras) elucidada, em certa medida, o movimento do qual fala Compagnon entre um centro literário e sua periferia. Segundo o autor, embora o cânone não seja fixo nem imutável, não permite movimentações constantes e nem aleatórias. Isto porque sua classificação é relativamente estável e, desta forma, as mudanças (entradas e saídas) se dão nas margens e não são nem numerosas e nem imprevisíveis. (2003, 254).

O que interessa entre outros aspectos é: a escolha do cânone não é aleatória, ou seja, ela está em acordo com o discurso que se forma nessa comunidade de leitores sobre o que é literatura e qual seu valor literário; esta classificação é estável o que significa dizer que as recorrências tendem a ser mais numerosas que as ausências e que os “resgates” de escritores e obras não são imprevisíveis, ou seja, de alguma forma e em algum momento aquele escritor e/ou obra já foram considerados importantes, ou pelo menos foram citados por algum crítico ou pela comunidade literária.

O centro literário representa, pois, o conjunto de escritores que se repete no discurso da historiografia literária a despeito de quem a refaz e de quando isso se dá; a

¹² Ao longo do trabalho, visando a diminuir possíveis ambigüidades do texto, sempre se utilizará a terminologia *crítico* para o historiador da literatura, *autor* para o produtor do manual (livro didático) cuja análise está sendo empreendida e a denominação *escritor* fará referência aos nomes pertencentes ao cânone da historiografia, do livro didático e das listas de vestibular, respectivamente denominados, neste estudo, *cânone historiográfico*, *cânone escolar*, *canône-vestibular*.

periferia, por seu turno, representa os escritores citados, mas cuja recorrência não é garantida¹³. A possibilidade de movimentação do cânone está dada pelo movimento de flutuação entre os nomes que constituem esse centro em relação aos escritores que se encontram na periferia do território literário.

2.1. *A História da Literatura Brasileira*, José Veríssimo

A História da Literatura Brasileira, de José Veríssimo, data de 1915 e pretende ser um compêndio de obras e escritores representativos da literatura nacional, descolando-a da literatura portuguesa e demonstrando a sua independência literária em relação à antiga metrópole. Eis desde sempre o desejo que move os estudos de literatura brasileira e sua própria gênese (e que marca fortemente o seu discurso fundador) – revelar uma literatura nacional, efetivamente brasileira. Assim se posiciona Veríssimo sobre isto:

A literatura que se escreve no Brasil é já a expressão de um pensamento e sentimento que se não confundem mais com o português, e em forma que, apesar da comunidade da língua, não é mais inteiramente portuguesa. É isto absolutamente certo desde o Romantismo, que foi a nossa emancipação literária, seguindo naturalmente à nossa independência política. Mas o sentimento que o promoveu e principalmente o distinguiu, o espírito nativista primeiro e o nacionalista depois, esse veio formando desde as nossas primeiras manifestações literárias, sem que a vassalagem ao pensamento e ao espírito português lograsse jamais abafá-lo. É exatamente essa persistência no tempo e no espaço de tal sentimento, manifestado literariamente, que dá à nossa literatura a unidade e lhe justifica a autonomia. (1954, 07).

Uma das principais preocupações de José Veríssimo é distinguir a literatura brasileira da portuguesa, “alforriando-a”, perceber nas obras esse “pensamento e sentimento” que nos diferenciam e que diferencia nosso fazer literário. Assim, para a

¹³ Retomando o conceito utilizado no primeiro capítulo do trabalho, os escritores centrais representam os escritores “inegociáveis” na Bolsa de valores Literária e os escritores periféricos, os “negociáveis”.

escolha do que ganhará lugar e vulto na história da literatura brasileira, um dos principais critérios adotados por ele é o caráter de brasilidade.

Embora Veríssimo avalie o Romantismo como o movimento que propiciou nossa independência cultural, ele justifica sua escolha pelos “primórdios” da literatura brasileira como forma de resgatar certo espírito de nação imprescindível, como terreno fértil, para nossa emancipação literária. A composição do mapa desse território das letras é importante como demarcador das fronteiras entre o fazer literário da colônia e o português. Assim, sua história inicia-se no período colonial¹⁴ com Bento Teixeira e finda com Machado de Assis, segundo o autor, representante maior dessa autonomia literária brasileira.

Muito embora se veja aí uma clara preocupação de descolar a literatura brasileira da portuguesa, não se percebe, no entanto, um nacionalismo extremado capaz de turvar sua visão analítica da literatura brasileira e de seus representantes. Há uma consciência de nossos limites estéticos e culturais que muitas vezes produziu uma literatura “*apagada e mesquinha*” (VERÍSSIMO, 1954, 08).

Outros critérios por ele usados para a análise da constituição dessa literatura e para a escolha dos seus escritores representativos são: o caráter estético da obra, o caráter histórico, o caráter nacional do escritor e da obra, o consenso da comunidade e o juízo da posteridade, muito embora para o crítico o valor estético se sobreponha ao valor histórico. São, então, considerados capitais os escritores cujas obras possuem um valor estético que sobressaia ao daqueles cujas obras possuem apenas importância histórica.

O primeiro e segundo critérios, em certa medida, complementam-se, pois, se, em alguns momentos, falta valor estético que justifique a escolha de um ou outro escritor, a valoração histórica presta-se a esse papel, significando um escritor e obra por sua importância dentro da constituição e da formação dessa literatura nacional. Assim trata Veríssimo sobre este aspecto:

¹⁴ “A nossa literatura colonial manteve aqui tão viva quanto lhe era possível a tradição literária portuguesa. Submissa a esta e repetindo-lhe as manifestações, embora sem nenhuma excelência e antes inferiormente, animou-a todavia desde o princípio o nativo sentimento de apego à terra e afeto às suas cousas. Ainda sem propósito acabaria este sentimento por determinar manifestações literárias que em estilo diverso do da metrópole viessem a exprimir um gênio nacional que paulatinamente se diferenciava.” VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1954, p. 07.

Literatura é arte literária. Somente o escrito com o propósito ou a intuição dessa arte, isto é, com artifícios de invenção e de composição que a constituem é, a meu ver, literatura. Assim pensando, quiçá erradamente, pois não me presumo de infalível, sistematicamente excluo da história da literatura brasileira quanto a esta luz se não deva considerar literatura. Esta é neste livro sinônimo de boas e belas letras, conforme a vernácula noção clássica. (...) Muitos escritores brasileiros, tanto do período colonial como do nacional, conquanto sem qualificações propriamente literárias, tiveram todavia uma influência qualquer em a nossa cultura, a fomentaram ou de algum modo a revelam. Bem merecem pois da nossa literatura. Erro fora não os admitisse sequer como subsidiários, a história da literatura. (1954, 17/19).

O pensamento do crítico é claro sobre suas escolhas: quando falta a um escritor o primor estético necessário que justifique a sua presença na história da literatura brasileira, esta se dá graças, então, a uma importância histórica como precursor, divulgador ou influenciador de um fazer literário.

Além desses critérios de escolha, Veríssimo recorre, ainda, a um caráter de brasilidade que deve percorrer a obra desses escritores e a sua percepção sobre o fazer literário. Por esse critério, resolve-se de um lado, a presença de portugueses em sua seleção e a ausência de alguns brasileiros. Ele toma como conceito a pátria literária, ou seja, o exercício da atividade literária desses escritores e a contribuição desse ambiente literário para a própria formação e a de sua obra e vice-versa.

Os portugueses que no Brasil escreveram não pertencem à nossa literatura nacional, e só abusivamente pode a história destas ocupar-se deles. Os portugueses que para cá vieram fazer literatura após a Independência, nem pela nacionalidade ou sentimento, nem pela língua ou estilo, não pertencem à nossa literatura, onde legitimamente não se lhes abre lugar. São por todas as suas feições portuguesas. Assim os brasileiros que, alheando-se inteiramente do Brasil, em Portugal exerceram toda a sua atividade literária, também não cabem nela. Tudo autoriza a crer que Antonio José e Alexandre de Gusmão não teriam sido

literariamente o que foram se houvessem ficado no Brasil. Foi, pois, Portugal, a sua pátria literária, como o Brasil foi a pátria literária de Gonzaga. (1954, 19).

Por último, Veríssimo elege o critério temporal e a aceitação da opinião pública como legitimadores no processo de escolha de escritores e obras representativos desse fazer literário nacional. A seu ver, a literatura existe pelas obras que sobrevivem ao tempo e têm um caráter efetivo e permanente, e não momentâneo. Esse juízo da posteridade se reafirma quando se leva em conta a opinião formada pela comunidade de leitores que confirma essas escolhas como resistentes ao passar dos anos. Possuem, portanto, esses escritores e suas obras um valor que possibilita que continuem sendo lidos e valorizados para além de seu tempo, marcando sua importância cultural e formadora.

Escolher obras que resistam à ação do tempo significa escolher obras que são aceitas pela comunidade de leitores como suas representativas. Ao mesmo tempo, é essa aceitação do público pelo que é literário que garante e permite que essas obras continuem a ser lidas posteriormente. Esses critérios, portanto, se complementam e se sustentam numa teia legitimadora das escolhas feitas.

Explicitados os critérios utilizados pelo crítico no recorte que faz desse cânone representativo da literatura brasileira, é possível fazer um levantamento de quais escritores e obras são por ele citados e qual o status que cada um deles ganha na sua análise da formação do nosso sistema literário.

Antes, porém, é preciso explicitar, ainda, os critérios nos quais se balizaram Antonio Candido, Afrânio Coutinho e Alfredo Bosi para empreender, em suas obras, os recortes significativos na formação de literatura brasileira, possibilitando, assim, cruzar as escolhas de cada um deles, evidenciando as presumíveis recorrências e as possíveis ausências de escritores e obras em cada uma desses estudos historiográficos.

2.2. *A Formação da Literatura Brasileira*, Antonio Candido

A Formação da Literatura Brasileira, de Antonio Candido, data do final da década de 50 (1957). Nessa obra, analisa-se o processo de formação de nossa literatura

nacional em suas peculiaridades e particularidades, compreendendo o caráter específico que cada literatura tem. No caso da brasileira, a problematização ocorre visto que, desde o início de sua constituição, gera-se a partir da literatura portuguesa, não possuindo, portanto, caracteres próprios. A definição do valor e da função das obras torna-se delicada, pois, segundo o crítico, é preciso equilibrar o aspecto estético e o aspecto histórico, sem valorizar excessivamente a importância histórica de determinados escritores em detrimento de seu valor estético e ao mesmo tempo não menosprezá-los por serem esteticamente secundários.

Neste aspecto, tanto Candido quanto Veríssimo preocupam-se em manter um equilíbrio capaz de assegurar uma análise e uma escolha lúcida dos escritores e obras representativos de um fazer literário nacional, sem subestimar ou superestimar nossa produção literária. Assim, como critérios iniciais para se empreender esta tarefa, ambos estão em acordo: de um lado, o caráter estético da obra é fundamental para a escolha do que pode ser ou não compreendido como literário dentro desse universo letrado; e de outro, a importância histórica de escritores e obras como formadores desse ambiente letrado e problematizadores das questões que envolvem esse fazer literário, justifica, também, sua presença dentro da história de uma literatura.

No entanto, o pensamento de Candido se distancia da concepção adotada por Veríssimo em pelo menos dois aspectos. Em primeiro lugar, Candido distingue manifestações literárias e literatura. Estes são, para ele, dois conceitos distintos. Literatura deve ser entendida como um sistema, o que significa dizer: a existência de um conjunto de escritores, cientes de seu papel, que produzem obras literárias; um conjunto de leitores, de diferentes públicos, imprescindíveis para a sobrevivência da obra; um meio que possibilite esta transmissão. Apenas com a existência desses três elementos é possível falar num sistema literário, espaço em que se dá uma troca cultural e simbólica.

É a partir dessa troca cultural que, segundo Candido, torna-se possível a transmissão de conhecimentos, capazes de formar padrões de pensamento e comportamento aos quais a comunidade deve se referir. Sem isso não se pode falar em tradição e nem em literatura como elementos civilizatórios. Integrada ao sistema literário, a atividade literária possibilita esta transmissão e garante a continuidade literária. É preciso, pois, uma

organização do ambiente literário, em que cada um dos elementos represente seu papel para o bom funcionamento da engrenagem.

É este sentido de organização que, em momentos iniciais, embrionários, não permite, ou mesmo dificulta, a formação de grupos, a elaboração de uma linguagem sua e o interesse por parte do público pelas obras. Candido admite, inclusive, o surgimento de obras e escritores de valor nesse período embrionário, mas não as considera representativas desse sistema. São, portanto, manifestações literárias. Cita, como exemplo disso, dois grandes vultos (ou seja, reconhecidos e legitimados como tal) da literatura brasileira, Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira. Sobre o primeiro, discorre:

Com efeito, embora tenha permanecido na tradição local da Bahia, ele não existiu literariamente (em perspectiva histórica) até o Romantismo, quando foi redescoberto, sobretudo graças a Varnhagen; e só depois de 1882 e da edição Vale Cabral pôde ser devidamente avaliado. Antes disso, não influenciou, não contribuiu para formar o nosso sistema literário, e tão obscuro permaneceu sob os seus manuscritos, que Barbosa Machado, o minucioso erudito da Biblioteca Lusitana (1741-1758), ignora-o completamente, embora registre quanto João de Brito e Lima pôde alcançar. (1997, 24).

Esta perspectiva histórica da formação da literatura brasileira e da literatura como sistema possibilita ao crítico iniciar sua análise a partir dos árcades mineiros e das academias ilustradas¹⁵. Representam estes conjuntos orgânicos e manifestam o interesse e desejo de fazer literatura nacional. Explicita Candido:

Se desejarmos focalizar os momentos em que se discerne a formação de um sistema, é preferível nos limitarmos aos seus artífices imediatos, mais os que se vão enquadrando como herdeiros nas suas diretrizes, ou simplesmente no seu exemplo. Trata-se, então, (para dar realce às linhas), de averiguar quando e como se definiu uma continuidade ininterrupta de obras e autores, cientes quase sempre de integrarem um processo de formação literária. Salvo melhor juízo, sempre

¹⁵ Sobre as discussões acerca da ausência de Gregório de Matos na Formação da Literatura Brasileira consultar: CAMPOS, Haroldo. *O seqüestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Matos*. Salvador: FCJA. 1989.

provável em tais casos, isto ocorre a partir dos meados do século XVIII, adquirindo plena nitidez na primeira metade do século XIX. (1954, 24).

Em segundo lugar, Candido distancia-se de Veríssimo quanto à questão da autonomia das letras brasileiras em relação às portuguesas, pois para o primeiro este já é um tema superado. Aceita, sim, a questão da brasilidade como um dado forte na constituição dos textos brasileiros, mas já não conta como critério de valor.

Este sentido de uma literatura empenhada em distanciar-se dos veios da literatura portuguesa e de um esforço em construir uma identidade diversa parece-lhe menos importante do que a percepção da literatura como um fenômeno de civilização. O que importa é o papel do escritor para esse processo civilizatório, ou seja, para a formação da literatura como um sistema. Isto não significa dizer que o crítico ignora este dado, apenas passa a considerá-lo menos como critério e mais como um subsídio de avaliação. Evita, dessa maneira, estudar as obras (e conseqüentemente escolhê-las) a partir apenas de seu caráter engajado.

Neste sentido, resolve de maneira mais coerente o entrelaçamento, muitas vezes natural, que ocorre entre as duas literaturas (brasileira e portuguesa), com nomes representativos de uma e outra nacionalidade. O que em Veríssimo explicava-se como “pátria literária”, ou seja, um sentimento de nação, na *Formação*, depende da importância do autor, brasileiro ou não, para a constituição do sistema literário.

2.3. *Introdução à literatura no Brasil*, Afrânio Coutinho

Afrânio Coutinho, em sua *Introdução à literatura no Brasil* (datada de 1959), recorre a uma perspectiva diferenciada dos críticos até aqui analisados, empreendendo uma mudança de foco em relação à maneira como discutirá os principais aspectos relacionados à formação de um sistema literário no Brasil.

Este, claramente faz uma crítica ao método histórico para a constituição de uma história literária, segundo ele muito mais histórica que literária. Assim, reivindica uma

renovação metodológica que priorize o caráter estético da obra, tornando o critério histórico apenas subsidiário do estudo da literatura.

Segundo o crítico, o propósito de sua história literária é reagir contra o sociologismo e o historicismo em nome dos valores estéticos, resgatando a natureza estética do fenômeno literário e desenvolvendo um método estético-literário capaz de levar a cabo o caráter essencial do estudo do objeto literário que é a descrição das obras nos seus elementos constitutivos (COUTINHO, 1976, 61).

Isto não significa o abandono do método histórico, visto que a obra literária é uma instituição social, mas apenas uma maneira de ponderar sobre essa importância histórica, relegando-a a um lugar secundário e não essencial no estudo do objeto literário. Diante de uma historiografia literária brasileira impregnada de um sentido basicamente histórico do fenômeno literário, Afrânio Coutinho propõe, então, uma valorização dos aspectos estéticos e uma análise do objeto literário a partir de uma perspectiva estilística, relacionada à qualidade da expressão artística.

Nessa concepção, a periodização da literatura abdica de seu modelo condicionado às divisões políticas ou um modelo meramente cronológico para

obedecer a critério puramente literário, a partir da noção de que a literatura se desenvolve como literatura. Um período é assim uma seção de tempo dominado por um sistema de normas, padrões e convenções literárias, cuja introdução, alastramento, diversificação, integração e desaparecimento podem ser traçados (p. 21/22).

Assim, para o crítico, a periodização¹⁶ deve estar relacionada à questão do estilo (individual e de época¹⁷), os períodos expressam as normas desse estilo e, portanto,

¹⁶ “A história de um período consistirá em mostrar a ascensão e decadência do sistema de normas, as mudanças de um para outro sistema, resultando daí que a sua unidade jamais poderá ser completa relativa, podendo coincidir ou se superpor a outras formas acordes com outras normas. A nova periodologia assim equacionada encerra outra noção importante: em vez da sucessão de períodos, como blocos estanques o que ressalta é a imbricação, porquanto os sistemas de normas que se substituem em dois períodos jamais começam e acabam em momentos precisos, porém se continuam em certos aspectos, repelindo-se em outros; as novas normas substituem as antigas progressivamente, imbricando-se, interpenetrando-se, entrecruzando-se e se superpondo, criando ‘zonas fronteiriças’, de transição, nas fimbrias dos períodos. Assim, em vez de unidades temporais, eles são antes unidades tipológicas, a articulação fazendo-se em profundidade ou por

descrever literariamente uma época é proceder à definição e caracterização do estilo que lhe emprestou fisionomia própria e inconfundível (Idem, 23).

Os estilos que, a seu ver, prevaleceram como unidades de períodos são: renascentista, barroco, neoclássico, rococó, romântico, realista, impressionista e modernista. Desses, a literatura brasileira não fomentou como estilo o renascentista. Assim, a divisão da história da literatura brasileira proposta por Coutinho baseia-se nos estilos artísticos que aqui tiveram representação, sendo eles: Barroquismo, Neoclassicismo, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Impressionismo, Modernismo.

Dentro desse contexto de compreensão do campo literário, a questão da formação da literatura brasileira e de sua autonomia ganha novos contornos:

estabelecer a autonomia literária é descobrir os momentos em que as formas e artifícios literários assumem o domínio da expressão, prestando-se, ao mesmo tempo, a fixar aspectos novos e uma nova perspectiva estética, ou uma visão estética de uma nova realidade. (p. 41).

Coutinho situa a questão da formação de uma literatura brasileira em relação ao ritmo de atividade literária praticada, destacando pontos em que esse caráter estético alcança vigor maior em relação a momentos de inferioridade artística. Pondera sobre “um movimento duplo” dessa construção literária, de um lado presa de uma tradição colonizada e portuguesa e, de outro, marcada pela ausência de uma tradição autóctone. Assim, segundo

camadas”. COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1976, p. 22.

¹⁷ “Estilo individual é o aspecto particular de um artefato verbal que revela a atitude do autor na escolha de sinônimos, vocabulário, ênfase no material vocabular abstrato ou concreto, preferências verbais ou nominais, propensões metafóricas ou metonímicas, tudo isto, porém não só do ponto de vista do écart do dicionário e da sintaxe, mas, também, do ponto de vista do todo ficcional, cuja organização é servida por essas preferências com todos os pormenores e ramificações artísticas.

Estilo de época é a atitude de uma cultura ou civilização que surge com tendências análogas em arte, literatura, música, arquitetura, religião, psicologia, sociologia, formas de polidez, costumes, vestuário, gestos, etc. no que diz respeito à literatura, o estilo de época só pode ser avaliado pelas contribuições da feição de estilo, ambíguas em si mesmas, constituindo uma constelação que aparece em diferentes obras e autores da mesma era e parece inconformada pelos mesmos princípios perceptíveis nas artes vizinhas”. Idem, p. 24/25.

ele, a evolução da literatura brasileira está marcada por esse conflito entre uma tradição local (em construção) e uma tradição antiga européia.

O crítico localiza este embate nos momentos iniciais do Brasil-colônia e de suas primeiras tentativas de expressão artística num processo de evolução que atinge o ponto de consciência literária nos anos 20 a 30 do século XX. Assim, a obra de Coutinho, numa perspectiva estilística da história da literatura, pretende descrever esse processo de evolução dos estilos de época, restringindo-se ao estudo das obras de natureza estética ou pertencentes aos gêneros propriamente literários.

2.4. *História Concisa da Literatura Brasileira*, Alfredo Bosi

Muito embora não explicita inicialmente quais critérios são utilizados para a análise e escolha dos escritores representativos da literatura brasileira, Alfredo Bosi, em sua *História Concisa*, destaca, ao longo de sua análise dos escritores e obras elencados, os aspectos que o levaram a estas escolhas, seja por importância estética, seja por importância histórica, ou ambas. Escrita inicialmente no final da década de sessenta e revisada em 1994, é, dos textos escolhidos, o que traz um painel mais amplo dos nomes constituintes dessa história literária nacional, traçando uma linha temporal desde os textos informativos (a carta de Caminha, por exemplo), passando pelos modernistas de 22 e 45 e chegando às produções contemporâneas da década de 90 do século XX. Para além da análise e discussão sobre o processo de formação da literatura brasileira, Bosi pretende fornecer ao leitor contato com uma gama diversa de escritores e obras.

Inicialmente, discute-se o problema das origens da literatura brasileira e seu complexo colonial, motores para a necessidade de se tornar “*sujeito da sua história*”. Argumenta sobre os diferentes códigos culturais que circulam no Brasil nos três primeiros séculos de sua existência, dando à vida cultural um caráter híbrido. Aceita-se como solução possível chamar o período de “lusobrasileiro”, citando Antônio Soares Amora que se utiliza desse recurso em sua própria historiografia nacional.

Assim, uma preocupação que em Veríssimo se traduz em “pátria literária”; em Candido se apresenta como “força para a formação do sistema” e em Bosi ganha um “caráter luso-brasileiro”. Explicita-se, assim, a presença de autores portugueses no seio de uma literatura que se propõe nacional e precisa diferenciar-se em sua brasilidade. De todo modo, deixa claro que esse processo de descolamento (assim como o fez também Candido) não deve ser levado de forma muito rígida e que, quando esse distanciamento se deu, o que o possibilitou foi a adoção e assimilação de outras fontes ideológicas que não as portuguesas, mas, ainda, estrangeiras.

Para Bosi, há em curso no país nos seus três primeiros séculos um *processo colonial* que dá forma às reações de ordem intelectual nesse ambiente letrado. É a importância da análise desse período que justifica, a seu ver, a presença dos textos informativos e seus escritores como documentos que revelam a instauração desse processo¹⁸.

2.5. A formação canônica: centro e periferia do território

Entre outros aspectos, pode-se perceber, nesse percurso pela constituição de um conceito de Literatura brasileira, os esforços para estabelecer um corpus de escritores e obras que se podem identificar como representantes de uma produção literária brasileira, diferenciada de uma matriz européia e, principalmente, portuguesa. Assim, o discurso crítico-literário e o historiográfico desempenham o papel de sistematizar, formular e dar

¹⁸ São, segundo o autor, “informações que viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro. Enquanto informação, não pertencem à categoria do literário, mas à pura crônica histórica e, por isso, há quem as omita por escrúpulo estético (José Veríssimo, por exemplo, na sua História da Literatura Brasileira). No entanto, a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. E não é só como testemunhos do tempo que valem tais documentos: também como sugestões temáticas e formais. Em mais de um momento a inteligência brasileira, reagindo contra certos processos agudos de europeização, procurou nas raízes da terra e do nativo imagens para se afirmar em face do estrangeiro: então, os cronistas voltaram a ser lidos, e até glosados, tanto por um Alencar romântico e saudosista como por um Mario ou Oswald de Andrade modernistas. Daí o interesse obliquamente estético da ‘literatura’ de informação”. BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix. 1994, p. 13.

contornos a essa produção artística, tendo como principal pressuposto a necessidade de, através das obras literárias, representar a identidade cultural brasileira.

Os esforços, então, direcionam-se para o estabelecimento de um cânone literário capaz de, coerente e consistentemente, representar a atividade literária no Brasil (BARBOSA, 1996, 23/25). Portanto, desde o século XIX, há um movimento claro e intenso de escolha de escritores e obras que passam a figurar nas principais obras de história literária, escritas nesse momento, movimento que continua por parte do século XX.

A escolha das obras para a formação de um cânone é feita, portanto, através de uma decisão comunitária – críticos, historiadores, público – que arbitra sobre o que conta em literatura. São discursos constituídos, capazes de legitimar no próprio momento da enunciação e pela força do enunciado os critérios das escolhas feitas. (COMPAGNON, 2001, 254).

Em certa medida, estes críticos fundamentam seus trabalhos na exaltação nacionalista, tentando diferenciar a ‘brasilidade’ das fontes européias e afirmar nossa autonomia (não apenas estes, mas a maior parte dos críticos do século XIX e de parte do século XX). O critério de seleção de escritores e obras, pois, é marcado pela “*maior ou menor capacidade em funcionar como instrumento de representação do país*” (BARBOSA, 1996, 33).

O importante, portanto, para esse estudo, é perceber que a formação do cânone literário brasileiro, diferentemente de cânones literários europeus, por exemplo, esteve, em grande parte, vinculada à necessidade de constituir um conjunto de escritores e obras representativos de uma certa brasilidade e que, diante desse critério, muitos estiveram (e ainda estão) ausentes ou presentes em certas antologias ou compêndios de historiografia literária. Assim, a formação da literatura brasileira e de seu cânone traz de maneira subliminar essa necessidade de constituir-se como nação, distanciando-se do “patriarcado” da Literatura portuguesa. Sobre esta premissa, discorrem Zilberman e Moreira ao recuperar as primeiras discussões acerca da formação da literatura brasileira:

Nascida sob a ascendência da literatura portuguesa, dada a sujeição política da colônia americana à Metrópole lusitana, a literatura brasileira foi moldando sua

fisionomia com características próprias, que a tornaram aos poucos singular em relação às demais manifestações literárias, sejam as do Velho Continente, sejam as do Novo Mundo. Uma dessas marcas diz respeito à feição histórica, em virtude das condições de nação periférica; outra, à necessidade constante de declarar sua autonomia e originalidade em relação ao tronco português. (1998, 09).

Dessa forma, a busca de autonomia e de uma feição própria marca a formação da literatura brasileira e aparece, em maior ou menor grau, nos discursos historiográficos aqui estudados.

Explicitados os critérios básicos utilizados por cada um dos críticos/historiadores, pode-se, então, iniciar um levantamento dos escritores por eles escolhidos, observando quais as recorrências e ausências ao longo dos anos, bem como quais são considerados mais importantes, quais os secundários e quais os menores.

Em uma primeira leitura, fica claro que o status de um escritor é proporcional ao espaço a ele reservado no momento de análise da obra. Os comentários e reflexões mais longos, bem como o maior número de excertos e a antologia dos textos (quando se fazem presentes), reservam-se aos escritores mais influentes (ou considerados mais capitais) para a constituição do nosso panteão literário. Aqueles cuja importância histórica se sobrepõe, em demasia, à estética têm um espaço reservado, mas não uma preocupação maior com análise e reflexão. E, há espaço, ainda, para uma lista, por vezes extensa, dos considerados menores, dignos de nota, mas não de análise.

Como a idéia principal, aqui, é verificar qual o recorte canônico constituído por Veríssimo, Coutinho, Candido, e Bosi, o que permite, assim, perceber como as listas de leitura exigidas pelos exames de vestibular seguem o lastro da crítica na escolha do seu próprio cânone, elaborou-se uma pequena lista em que é possível visualizar os escritores citados. A partir do cruzamento dessas informações é possível levantar o que seria um “cânone comum” desses críticos.¹⁹

¹⁹ É possível ao final deste trabalho contemplar no Anexo I uma lista com todos os escritores mencionados por cada crítico, organizada por século e período.

Em certa medida, esse padrão pode revelar quais nomes conseguiram sobreviver a um dos critérios ímpares desse processo de constituição do cânone – a questão do tempo –, e continuam presentes no ambiente escolar via livro didático e via lista de leitura obrigatória para o Vestibular. Continuam, portanto, cumprindo o papel de formadores culturais de uma tradição literária.

Embora recorrer a uma lista pareça um jogo despropositado, ela se justifica como um exercício de percepção em relação a nomes que permeiam as obras desses críticos literários. É claro que a presença de alguns está diretamente relacionada à força de uma tradição literária e ao próprio discurso constitutivo da literatura, uma voz da autoridade a quem se recorre também nas escolhas canônicas. Assim, Veríssimo influencia a escrita e a análise dos críticos posteriores, como uma voz a ser ouvida, mesmo que num sentido de negação da sua concepção de literário e de cânone.

De fato, é possível perceber um percurso razoavelmente semelhante nestes críticos ao formular um conceito de literatura brasileira, ancorado em critérios claros de avaliação e análise que se transfiguram em sua versão mais palpável nas escolhas dos nomes que figuram em suas antologias.

A importância estética e histórica desse cânone escolhido revela-se, em sua face mais concreta, no espaço reservado pelos críticos à sua análise e estudo. Inclusive, dividindo-os, em grau de relevância, em maiores e menores, terminologia utilizada por eles.

A lista, portanto, só tem sentido quando se reflete que, desse conjunto de escritores, alguns são considerados mais importantes, esteticamente mais apurados e sua recorrência, em distintos críticos-historiadores, em distintos momentos ao longo do século, explicita os conceitos utilizados no início da análise para entender sobre a formação do cânone e sua possível movimentação – centro e periferia.

Estes escritores recorrentes formariam, então, este centro canônico, em cuja órbita se movimentariam os demais, eventualmente absorvidos por esse centro a depender dos critérios utilizados para a formação do cânone.

Do cruzamento das escolhas feitas, pode-se chegar muito perto deste cânone²⁰:

Bento Teixeira, Manoel Botelho de Oliveira, Fernão Cardim, José de Anchieta, Frei Vicente do Salvador, Pe. Antonio Vieira, Gregório de Matos, Manuel de Santa Rita Itaparica, Sebastião da Rocha Pita, Domingos Caldas Barbosa, Santa Rita Durão, Cláudio Manuel da Costa, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto, Tomás Antonio Gonzaga, Silva Alvarenga, Antônio Pereira de Souza Caldas, José Bonifácio de Andrada e Silva, José Elói Otoni, José de Natividade Saldanha, Afrânio Peixoto, Agrário de Menezes, Gonçalves de Magalhães, Manuel de Araújo Porto Alegre, Adolfo Varnhagen, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Junqueira Freire, Laurindo Rabelo, Casimiro de Abreu, Sousândrade, Teixeira e Sousa, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antonio de Almeida, José de Alencar, Visconde de Taunay, Aluísio Azevedo, Alvarenga Peixoto, Antônio Augusto de Queiroga, Antonio de Sá, Antônio de Santa Maria Jaboatão, Augusto de Lima, Aureliano Lessa, Bernardo Guimarães, Carvalho Júnior, Castro Alves, Cayru, Domingos Borges de Barros, Evaristo da Veiga, Fagundes Varela, Firmino Rodrigues Silva, Francisco Adolfo Varnhagen, Francisco Otaviano, Francisco Sotero dos Reis, Francisco Vilela Barbosa, Franklin Dória, Franklin Távora, Frei Caneca, Hipólito da Costa, Joaquim Norberto, Júlio Ribeiro, Lúcio de Mendonça, Luis Delfino dos Santos, Casimiro de Abreu, Luís Guimarães Júnior, Machado de Assis, Manuel de Santa Rita Itaparica, Martins Junior, Martins Pena, Matias de Carvalho, Melo Moraes Filho, Monte Alverne, Múcio Teixeira, Narcisa Amália, Nuno Marques Pereira, Odorico Mendes, Olavo Bilac, Paulo Eiró, Pedro Luís Pereira de Souza, Pereira da Silva, Porto Alegre, Raul Pompéia, Santiago Nunes Ribeiro, Sílvio Romero, Teixeira e Sousa, Teófilo Dias, Tobias Barreto, Franklin Távora, Tobias Barreto, Júlio Ribeiro, Teófilo Dias, Silvio Romero, Adolfo Caminha, Domingos Olímpio, Inglês e Sousa, Manuel de Oliveira Paiva, Coelho Neto, Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Francisca Júlia, Artur Azevedo, Vicente de Carvalho, Joaquim Nabuco, Qorpo-Santo, Augusto dos Anjos, Raul de Leoni, Cruz e

²⁰ A ordem em que vêm citados obedece à ordem utilizada nos estudos dos críticos ora analisados. Os escritores cuja recorrência é maior estão em negrito. Os escritores situados até o século XIX foram citados, senão nas obras dos quatro críticos, em pelo menos três deles; os escritores pertencentes ao século XX que estão em negrito foram citados pelo dois críticos cuja historiografia cobre este período; os demais foram citados por apenas dois deles (até o século XIX) ou por apenas um deles (os do século XX).

Sousa, Emiliano Pernet, **Alphonsus de Guimaraens**, Pedro Kilkerry, **Euclides da Cunha**, **Graça Aranha**, **Monteiro Lobato**, **Mário de Andrade**, **Oswald de Andrade**, Menotti Del Picchia, **Manuel Bandeira**, Ronald de Carvalho, **Lima Barreto**, Simões Lopes Neto, **Guilherme de Almeida**, **Raul Bopp**, **Antônio de Alcântara Machado**, **Plínio Salgado**, **Cassiano Ricardo**, **Cecília Meireles**, **Murilo Mendes**, **Jorge de Lima**, Ribeiro Couto, **Carlos Drummond de Andrade**, Ciro dos Anjos, Pedro Nava, José Américo de Almeida, **José Lins do Rego**, **Jorge Amado**, José Geraldo Vieira, Cornélio Pena, Marques Rebelo, Abguar Bastos, **Vinícius de Moraes**, Augusto Frederico Schmidt, **Graciliano Ramos**, **Raquel de Queirós**, Lúcio Cardoso, **Érico Veríssimo**, Osman Lins, **Clarice Lispector**, Josué Montello, Adonias Filho, Viana Moog, **João Guimarães Rosa**, **João Cabral de Melo Neto**, Ledo Ivo, **Ferreira Gullar**, Mário Fautino, Dionélio Machado, Dalcídio Jurandir, Marques Rebelo, Rubem Braga, **Nelson Rodrigues**, Haroldo de Campos, Augusto de Campos, Mário Chamie²¹.

É um cânone parcial, pois dois dos críticos encerram suas obras entre o Romantismo e o Realismo (Veríssimo e Candido) e um deles (Candido) inicia no Arcadismo. Mas, em certa medida, cruzando-se as escolhas efetivadas, este cânone cobre todo o século XVIII e XIX e grande parte do século XX (Coutinho e Bosi). Embora parcial, elucida um sempre presente caráter arbitrário das escolhas, mesmo que ancorados em critérios e juízos de valor claros. Revela, ainda, que se trata apenas de uma opção entre outras de um recorte de escritores representativos, mas que traz nomes que, no ambiente literário, são considerados inegociáveis e, portanto, estão sempre presentes e ganham um lugar de destaque nas antologias literárias em geral.

Além disso, se é possível falar num movimento entre o centro e a periferia do território literário, é preciso esclarecer que nesse movimento de flutuação em que essas margens, ou fronteiras, podem ser alargadas ou restringidas, não cabem entradas ou saídas imprevisíveis e aleatórias, ou seja, de algum modo, em algum momento, esses chamados

²¹ Embora Alfredo Bosi e Afrânio Coutinho situem suas histórias literárias até uma produção contemporânea, optamos por interromper o recorte canônico na produção subsequente ao Modernismo. Isto porque a literatura contemporânea resume-se a uma longa lista de escritores sem nenhuma explicitação dos critérios que levaram a tal escolha e sem nenhuma preocupação com comentários e juízos críticos sobre a produção desses escritores. Revela tão somente a ainda dificuldade em se trabalhar com a literatura atual.

nomes periféricos circulam ou circularam nesse território literário. Isto significa que para que se situe no cânone, um escritor precisa ter “*existência*” no sistema literário (CANDIDO, 1993). Assim, é preciso constar de algum registro crítico, historiográfico ou equivalente.

Destaque-se que será este cânone historiográfico da literatura brasileira que servirá de fundamento para a formação do cânone escolar (PAULINO, 2004) e do cânone-vestibular. Um e outro lhe farão referência quer pelo silenciamento (cânone escolar) quer pelo apagamento (cânone-vestibular) dos critérios utilizados pela crítica e recorrerão a escritores consolidados pela tradição historiográfica como representantes canônicos legítimos.

Diante desse exercício de refletir sobre a construção canônica na literatura brasileira, pensando num jogo entre o centro do território literário e a sua periferia, a partir das recorrências e ausências nos recortes canônicos de quatro importantes críticos literários do século XX, a pergunta que se segue é: como o ambiente escolar assimila e absorve esse modelo canônico através do livro didático, principal difusor do discurso historiográfico e canônico nesse ambiente?

3. O cânone escolar e o livro didático: mediações

Embora ao longo deste capítulo seja apontado um número significativo de questões do livro didático, devo confessar que eles foram meu socorro quando iniciei o magistério. Os esquemas a colocar nos quadros, as datas, alguns poemas, que até decorei com o tempo, me foram ofertados pelos livros didáticos.
Hélder Pinheiro

3.1. Acerca do livro didático: breves considerações

No contexto escolar, cabe, geralmente, ao livro didático introduzir os fundamentos, técnicas e conhecimentos que dizem respeito ao campo literário para os alunos do Ensino Médio, pois é através do manual que se toma contato com boa parte das informações relativas ao estudo da literatura²². Assim, o livro didático assume o papel de depositário de conhecimentos e técnicas considerados necessários para a perpetuação de saberes e valores de uma sociedade (DIONÍSIO, 2000, 80). No caso específico da literatura, depositário de um repertório cultural, de uma tradição e de um cânone representativo desse repertório e dessa tradição.

O livro didático, portanto, surge no cenário escolar como um dos principais instrumentos de escolarização. Acerca de sua importância no cenário escolar brasileiro, Lajolo afirma tratar-se de um dos elementos centrais na produção, circulação e apropriação dos conhecimentos difundidos, principalmente, pela escola. Assim, dada a precária situação educacional, o livro didático torna -se fundamental, tendo papel relevante na escolha dos conteúdos a serem ministrados e na consecução de estratégias de ensino, determinando, portanto, *o que se ensina e como se ensina o que se ensina* (1996, 03).

²² É possível aferir a importância do livro didático não apenas pelo número de trabalhos (teses de doutorado e dissertações de mestrado, reflexões e análises feitas nas últimas décadas) ver, por exemplo, Unicamp, 1988; mas, principalmente, pelo papel que lhe incumbe o professor na sua prática cotidiana. Entre outros que tratam do tema: MOLINA, 1987; PEREZ, 1991; LAJOLO et al, 1996; CAMPOS, 1999.

Assim, os manuais assumem o papel de guia curricular (indicando o que se ensina) e indicam o caminho metodológico (como se ensinar). Sua importância, portanto, se consolida de um lado, porque organiza os saberes e valores vistos como representativos de uma tradição cultural (e importantes de serem perpetuados) e, de outro, porque significa para o professor acesso rápido a esse mesmo conjunto de saberes de uma maneira ordenada e estruturada. Maria Inês Batista Campos, a partir de entrevistas com professores de literatura de segundo grau, constata que o livro didático continua a ser um “*recurso básico que assume o papel de professor auxiliar*” (1999, 57). Entre outros aspectos, daí advém seu reconhecimento, aceitação e importância²³.

No Brasil, a história do livro didático parece se confundir com a própria história da educação e sempre como um suporte que goza de um grau de status alto²⁴ (ZILBERMAN, 1996). Por esse espaço privilegiado que ocupa no ambiente escolar, o livro didático foi²⁵ (e ainda o é) objeto de uma série de análises que pretendem se debruçar sobre suas especificidades, geralmente como um alvo constante de críticas (LAJOLO; 1996).

²³ Entre outras afirmações, relatam os professores: “Sigo o índice do livro didático, dou todas as escolas literária através dele (Prof. D); os alunos não podem comprar muito livro extra. Não se pode produzir só apostila, não há tempo para ler tudo que a gente gostaria. Assim, faço o possível dentro do mínimo que o livro didático apresenta (Prof. A); eu uso o livro da Samira, bastante completo. Mas percebi que tem mais ficção do que poesia, utilizei essa pouca poesia. Os alunos não têm caderno e trabalham com o livro rabiscado (Prof. C).” CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d’água. 1999, p. 57.

²⁴ “A obrigatoriedade da educação fica estabelecida depois de 1870, com a reforma do ensino proposta pelo Imperador. A República confirma a medida, e a nova situação provoca uma explosão no mercado, com reflexos da produção. As obras didáticas passam a ocupar considerável fatia do comércio de livros, podendo-se registrar sumariamente, como evidências da mudança, os principais títulos publicados entre 1890 e 1910: *Livro de leitura* (1892), de Felisberto de Carvalho; *Aprende a língua vernácula* (1893), de Júlio Silva; *Exercício de estilo e redação, Gramática* (1894), de Felisberto de Carvalho; *Antologia nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto; *Livro de leitura*, (1895), *Seleção de autores modernos, Exercícios de língua portuguesa* (1896), de Felisberto de Carvalho; *Livro de exercício*, de João Ribeiro; *Primeiras leituras*, de Arnaldo Barreto; *Leituras infantis* (1 a 3), de Francisco Viana; *Leituras morais e instrutivas* (1908), de João Kopke; *Livro de leitura* (1909), de Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari; *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Livro de leitura* (1910), de Arnaldo Barreto e Ramon Puiggari; *Livro de composição*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim; *Livro de leitura* (1911), de Ramon Puiggari e Arnaldo Barreto”. ZILBERMAN, Regina. “No começo a leitura” In: www.inep.gov.br/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc.

²⁵ A partir da década de 70, os estudos e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa e o livro didático passam a ocupar um lugar central na arena de debates sobre ensino no Brasil. Situando historicamente este período, relata Magda Soares: “Crise no ensino de Português, fracasso do ensino de Português: as normas e prescrições que, até então, pareciam garantir o sucesso desse ensino desmoronavam. Por isso, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a produção intelectual sobre o ensino de Português transforma-se: não mais normas, prescrições, instruções, cuja falência, na escola democratizada, era preciso reconhecer; agora denúncia – a crise, o fracasso. Multiplicam-se então os estudos, as pesquisas, as reflexões”. SOARES, Magda.

Uma das vozes mais severas em relação ao papel e significado da sua utilização no ambiente escolar é de Silva (1996) que o considera uma espécie de muleta sem a qual o professor mutilado se sente incapaz de orientar suas práticas pedagógicas. Entre outras indagações, afirma o autor:

Vale ressaltar que essa forma (o livro didático) é muito ruim nas suas características de produção. É “quadrada”: obedece ao mesmo padrão o seu feito estrutural. É extremamente “rasa” no intuito de acomodar informações aligeiradas e não muito fiel às fontes primeiras. É “pegajosa” e “fria”, congelando as possibilidades de movimento no âmbito do ensino-aprendizagem. É “espalhafatosa”: os fatos do conhecimento se diluem nos adornos do produto para efeito de convencimento dos consumidores. É “descartável” e “perecível”, considerando os meios modernos de circulação do conhecimento. (p. 08/09)

Levando-se em consideração a perspectiva de Silva, é possível apreender que em grande parte os estudos referentes ao livro didático e, mais especificamente, ao livro didático de português (e, em menor medida, o de literatura)²⁶, guardam um tom de uma crítica implícita ou explícita a esse tipo de suporte²⁷. Isto porque, segundo Bunzen, esses trabalhos, relativos ao livro didático de português²⁸, apresentam

um caráter essencialmente avaliativo, ou seja, procuram avaliar os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos ou os conteúdos ideológicos veiculados nos LDPs com um ‘olhar’ de ciência moderna que busca normalmente a ‘vigilância epistemológica’ (2005, 557).

Prefácio. In: BATISTA, Antonio Augusto G. *Aula de Português – Discursos e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

²⁶ Esta afirmativa não se baseia tão somente na qualidade dos livros didáticos de literatura (principal argumento depreciativo nas análises sobre o livro didático de português), mas na constatação de que há um número maior de estudos e reflexões sobre o LD da área de Língua Portuguesa e em menor medida na área de literatura. Pode-se afirmar isso levando em consideração, entre outros, BATISTA, 1999.

²⁷ Ver entre outros: ROJO e BATISTA (2003); CAMPOS (1999), MARCUSCHI (1996).

²⁸ Em pesquisa realizada por Rojo e Batista (2004), aferiu-se que 37% dos trabalhos relativos ao livro didático concentram-se na área das Ciências da Linguagem (Letras, Lingüística, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Lingüística Aplicada). Apud, BUNZEN, Clécio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. In: www.gel.org.br/4publica-estudos-2005.

Grande parte dos estudos, portanto, marcados por esse olhar investigativo, propõem-se a verificar como conceitos e categorias são tratados didaticamente nos manuais. Eis alguns exemplos possíveis deste tipo de investigação avaliativa sobre a qual se refere Bunzen: Que tipos de gêneros discursivos são privilegiados pelo livro didático? Qual o tratamento dado à gramática? Quais os textos literários e não literários que compõem as coleções? Quais concepções de língua e de teoria literária estão subentendidas no livro didático.

A literatura aparece no livro didático de duas maneiras, principalmente: ou como um conjunto de textos a serem apresentados ao aluno numa tentativa de embutir-lhes o gosto pela leitura, seguido de uma série de exercícios de interpretação (geralmente esta forma de apresentação aparece em livros didáticos destinados às quatro séries do Ensino Fundamental, ou seja, em manuais de língua portuguesa); ou de maneira sistematizada – história da literatura, períodos literários, estilos de época, escritores canônicos e excertos – nos livros seriados ou compêndios destinados ao Ensino Médio (aqui, paralelamente aos estudos referentes à Língua Portuguesa ou em volumes apenas de estudos de literatura).

As questões que envolvem este tipo de suporte são semelhantes às levantadas em relação ao manual didático (em sua natureza constitutiva) e ao manual de língua portuguesa – um tom de crítica e certa falência no objetivo de promover a experiencição da leitura literária (LEITE, 1983; MARTINS, 2003; LEAHY-DIOS, s/d, COSSON, 2006, entre outros). A ênfase num estudo que privilegie o momento da leitura é ponto central na maior parte dos estudos que se referem ao tratamento do texto literário no manual de Língua Portuguesa para o ensino fundamental ou no manual de Literatura para o ensino médio. Afirma Mallard:

De qualquer maneira, há-de se partir de uma premissa: o melhor caminho para se aprender a Literatura é a leitura. Ler poemas, contos, romances, crônicas, etc. antigos e atuais, de preferência inteiros. Informações sobre escritores, resumos de livros, estudos críticos das obras, adaptações para filmes e novelas de televisão – nada disso substitui a leitura do próprio texto, como matéria de ‘aprendizado escolar’. Presta-lhe auxílio, complementa-o, mas nunca toma o lugar dele. Os

professores que não pensam assim devem estar dando aulas de História, de redação, de crítica literária e de comunicação visual. Não de literatura (1985, 12).

Em relação à primeira forma de apresentação dos textos literários (e, conseqüentemente, da literatura), as reflexões e análises podem ser, grosso modo²⁹, sumariadas em: verificação da presença (quantitativa e qualitativa) de textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa, os variados tipos de exercícios de interpretação propostos, as estratégias e instrumentos utilizados em sala de aula (metodologia de ensino) e a ineficácia da presença da literatura para uma leitura literária, tema cada vez mais recorrente nas reflexões sobre ensino de literatura (CAFIERO e CORRÊA, 2003; COLOMER, 2003; PAULINO e COSSON, 2004; RANGEL, 2005; PAULINO, 2005; EVANGELISTA, s/d; FEITOSA, 2007).

Em geral, percebe-se uma certa diluição dos textos literários em meio a outros discursos e textos (REZENDE et al, 2006), destituídos de suas especificidades (principalmente as de ordem estética)³⁰, vistos como um gênero a mais num mar de bulas de remédio, cartas, propagandas, charges, etc.

Isto freqüentemente se dá nos livros didáticos destinados ao público das quatro séries do Ensino Fundamental porque o ensino de literatura “*simplesmente desapareceu como conteúdo disciplinar. Na maioria dos guias curriculares, assim como em quase todos os LDP desse nível, a literatura é uma referência remota, presente apenas indiretamente na cena didática*” (RANGEL, 2005, 149).

Ao contrário, no ensino médio, a literatura se apresenta como parte do currículo e, portanto, os livros didáticos não podem utilizar estratégias para diluí-la entre outros conceitos e conteúdos (idem: 150). A crítica à segunda forma de apresentação (nos manuais

²⁹ É preciso insistir no fato de que esta breve apresentação do livro didático, e do livro didático de literatura, serve apenas a uma rápida contextualização para que se possam situar as questões que serão aqui levantadas sobre o cânone escolar a partir de sua apresentação nos manuais de literatura ora escolhidos como objeto de reflexão. Frise-se, mais uma vez, que o interesse recai sobre o recorte canônico feito nos manuais para o Ensino Médio e a posterior relação que se traçará com o cânone-vestibular.

³⁰ Afirma Evangelista: “Não estamos negando que haja, nos textos literários, possibilidades para as mais diferentes abordagens – funcionais, informativas, éticas –, tanto que elas continuam sendo levadas em consideração. O que se lamenta é quando essa dimensão da experiência estética é completamente ignorada, em um texto que tem também características literárias”. EVANGELISTA, Aracy Martins. “Algumas reflexões sobre a relação Literatura/Escola”. In: www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc.

seriados ou compêndios para o Ensino Médio) diz respeito, principalmente, ao encaminhamento dado ao estudo literário com ênfase na história da literatura, períodos literários, estilos de época e numa perspectiva da literatura como “belas-letras”³¹. Sobre esse caráter historiográfico do manual, discorre Campos (1999) em sua pesquisa junto a professores e estudantes de Ensino Médio sobre ensino de literatura:

O livro didático apresentava, em geral, uma visão cronológica de toda a história da literatura brasileira e de suas relações com a portuguesa. Era um conteúdo que abrangia mais de cinco séculos de informações sobre períodos literários, autores e obras, o que indicava a prioridade concedida pelo livro didático aos conteúdos dos vestibulares. Devido a essa visão pragmática, o fenômeno literário se distanciava cada vez mais do leitor (p. 27).

O que se observa, então, é uma perspectiva centrada *sobre* a literatura e menos *na* literatura em que a experiência literária³² (REZENDE et al, 2006) perde-se diante do panorama histórico. É a dissociação entre ler e estudar a literatura (LEAHY-DIOS, s/d, 06).

No entanto, a despeito de suas possíveis limitações, o manual mantém seu status principalmente porque é a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros. (...) Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos (BATISTA, 1999, 531).

Garante-se, assim, como uma instância legitimadora dos conhecimentos e saberes nele reunidos. Inclusive porque, em meio aos discursos sobre a ineficácia/inconsistência dos livros didáticos da área de “comunicação e expressão” (BRANDÃO E MARTINS, 2003; BRAKLING, 2003; SILVA e MORI-DE-ANGELIS,

³¹ Entre outros estudos, ver: CAMPOS, 1986; PEREZ, 1991; RANGEL, 2005; PINHEIRO, 2006.

³² “Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição”. (Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 55 (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

2003; SANTOS e BENFICA, 2003), há vozes moderadas que compreendem o manual a partir da complexidade que envolve o próprio gênero (MACHADO, 1996; COSTA VAL, 2003; BUNZEN, 2005; PINHEIRO, 2006)³³.

Assim, as possíveis limitações do manual explicam-se, de um lado, por prováveis reducionismos e conservadorismos, inconsistências teóricas ou mesmo erros conceituais e, de outro, como a própria imposição da passagem de um discurso do conhecimento acadêmico (saber erudito) para um discurso didático (saber que se ensina a outrem), ou seja, uma necessidade da mudança de registros. Visto que os discursos são distintos, seus modos de apropriação e reprodução o são também e o público ao qual se destina idem.

Em certa medida, a legitimidade conferida a este tipo de manual é autofágica, pois, ao imbuir-se do papel de introdutor de saberes no ambiente escolar, o livro didático assume uma voz especializada e científica e, simultaneamente, promove a escolarização e didatização desses mesmos saberes. Por isso a comunidade escolar lhe reconhece o poder, inclusive, de dizer o que é adequado ou não. Assim, passa a ditar verdades, ou seja, declarações que funcionam como criadoras de realidade, revelando um caráter de autolegitimação: é verdade aquilo que o manual diz que é (DIONÍSIO, 2000).

³³ Em relação às reflexões empreendidas tendo como objeto de investigação o livro didático (no caso específico, de língua e literatura), num primeiro momento estas estiveram marcadas pelo signo da crise e do fracasso como pontua Magda Soares (2001) e da crítica explícita ou velada como afirma Marisa Lajolo (1996), mas ao que tudo indica, abre-se um novo momento para essa reflexão, pois segundo Brandão e Martins: “Nós, educadores, nos encontramos num momento ótimo (já que todo o sistema escolar brasileiro vem sendo repensado a partir da edição dos PCNs) para propor uma revisão da educação que passe pela literatura e pela arte de modo geral, pelas pesquisas, pelos livros didáticos e pelo magistério, mas que fundamentalmente chegue à sala de aula”. (2003, 268).

A edição dos PCNs e os procedimentos de avaliação do PNLD abrem novos caminhos para esse momento reflexivo e para novas abordagens tanto da Língua Portuguesa quanto da Literatura no ambiente escolar seja em relação aos materiais didáticos utilizados (entre eles, o livro didático) seja em relação à prática docente.

3.2. O cânone escolar e seu lugar no livro didático de literatura

Se o manual se valida como um lugar de sentidos e saberes legítimos, o processo de seleção de escritores e obras assume uma importância porque passa a ser o principal conhecimento que essa comunidade de leitores (estudantes do ensino médio) passa a ter do que é literatura, dos valores literários e dos seus representantes (os escritores considerados representativos de um cânone nacional). Além disso, o livro didático é um espaço de definição de conteúdos (num processo de exclusão e inclusão) e, nesse sentido, são praticamente apenas as escolhas canônicas nele perpetradas que circulam nesse contexto pedagógico, sendo esses os textos (ou obras) partilhados por essa comunidade interpretativa. Isto porque,

quando se elaboram listas de textos, particularmente para uso escolar, estamos a operar aquilo a que se pode chamar uma “selecção de cultura” e, desse modo, a apresentar ao grupo de professores e alunos não só modelos de linguagem mas também modelos de mundo. Através dos textos e em função dos seus múltiplos níveis de estruturação – discursivo, narrativo, actancial, ideológico, por exemplo no caso dos textos narrativos –, acede-se à linguagem, às estruturas, às ideias, aos mundos privilegiados e avaliados como necessários para ensinar a ler (DIONÍSIO, 2000, 112).

Tome-se também como fundamento teórico para essa reflexão dois conceitos utilizados por Soares (2003): escolarização e instância de escolarização. Segundo a autora, é preciso despir da conotação pejorativa o termo “*escolarização da literatura*”, percebido como algo negativo e por si só digno de ser evitado. A escolarização, na perspectiva adotada por Soares, é inerente ao próprio ambiente escolar, ou seja, se há escola, há escolarização de saberes, pois o surgimento da escola está ligado de maneira indissociável à constituição de “saberes escolares” na forma de currículos, matérias (disciplinas), metodologias que organizam este espaço de ensino e possibilitam a aprendizagem.

A escolarização literária, portanto, representa esse momento de inserção da literatura no ambiente escolar. Isto implica que a literatura torna-se um saber escolar

através de procedimentos formalizados do ensino, ou seja, um tratamento escolar específico – seleção de conteúdos, ordenação e seqüenciação de conteúdos, modos de ensinar e de aprendizagem de conteúdos. Segundo a autora, é este processo que é *inevitável porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui* (SOARES, 2003, 21).

Diz respeito, assim, ao processo de formalização dos modos de ensinar e de selecionar o quê e o como se ensina a literatura.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2003, 21).

Para além da escolarização literária, é possível perceber que, em relação à literatura e à leitura literária, há um outro processo em curso. O campo literário – crítica, historiografia, obras – passa por um processo de didatização quando de sua inserção no ambiente escolar. Essa didatização refere-se a uma transformação dos saberes em disciplinas (COSSON, 2004, 96), a uma tentativa de estabilizar os sentidos e conceitos que envolvem a concepção do que seja literatura. Assim, não é apenas a literatura em sua face mais concreta (obras e textos) que é escolarizada, mas o campo literário como um todo, incluindo a crítica e a historiografia. Os livros didáticos como depositários desses conhecimentos representam a instância legitimadora desse processo no ambiente escolar.

Marisa Lajolo (s/d), ao discorrer sobre as práticas e usos dos textos literários e, principalmente, da teoria literária no ambiente escolar, resume, em certa medida, como se apresenta esse processo de didatização (ou disciplinarização) da matéria literária:

Ensinar que um texto é épico ou lírico, que tal passagem ilustra o nacionalismo romântico, que tal outra representa o estilo telegráfico de Oswald de Andrade, que as linhas de tanto a tanto ilustram a metalinguagem machadiana, que o eu lírico das cantigas de amigo é feminino, são conteúdos escolares e derivam da

circulação que, no contexto escolar, têm as convenções disto que eu estou chamando de teoria literária (p. 117).

Assim, tomando-se como “inevitável” esse processo de escolarização do literário no ambiente escolar, é possível refletir sobre o modo de funcionamento do livro didático, compreendendo-o como uma instância de escolarização da literatura, capaz de fornecer o suporte didático desejado pelos professores e mediando a leitura e os estudos de textos na sala de aula³⁴.

Como, então, o livro didático de literatura reapresenta o cânone eleito (ou selecionado) pela historiografia literária brasileira e como o discurso fundador de uma “literatura brasileira” assume novos contornos nesses manuais? Por quais processos de reorganização do campo que se denomina “Literatura Brasileira”, um novo discurso passa a circular no ambiente escolar? Como se dá essa escolarização da literatura³⁵ com conseqüente didatização da crítica e da historiografia literárias?

Diante desses questionamentos, pretende-se, pois, observar como o manual didático transmuta o discurso historiográfico em um discurso escolar e o cânone historiográfico em um cânone escolar, rerepresentando ao aluno o campo literário e suas especificidades.

Entenda-se por cânone escolar a escolarização do cânone literário (aqui denominado historiográfico), ou seja, “*o tratamento escolar que as obras canônicas recebem*” (PAULINO, 2004, 53). Assim, a entrada do cânone literário no ambiente escolar está diretamente relacionada a práticas escolares de escolha das obras literárias que ali passam a circular (cânone literário ou estético → cânone escolar)³⁶ (idem, 53/54).

³⁴ Dada esta sua natureza “tendencialmente totalizante”, os manuais tornam-se lugar de construção não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação). Dionísio, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores – Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina. 2000, 82.

³⁵ É possível ampliar o conceito de Magda Soares (não apenas acerca da inserção da literatura no ambiente escolar) para a compreensão, baseando-se em trabalhos de Zilberman, Aguiar e Lajolo, dos usos que a escola faz do objeto literário (texto) na constituição dos padrões escolares de leitura (PAULINO, 2004, 55/56).

³⁶ “Exemplos de escolarização deformadora dos cânones literários são algumas seleções escolares de Machado de Assis. Se era preciso que o ‘grande escritor’ estivesse presente nas escola, publicam-se antologias que atendam às definições escolares de gêneros. É o caso de Cinco Histórias do Bruxo do Cosme Velho, que recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o prêmio de melhor editorial de 1995. São quatro histórias cômicas, que não estão entre as melhores do ‘Bruxo’, mas que são rápidas e engraçadas,

Ressalte-se, novamente, que a preocupação em circunscrever os recortes canônicos efetivados de um lado, pela historiografia literária e, de outro, pelo livro didático refere-se tão somente à relação que esses cânones (historiográfico e escolar) estabelecem com o cânone-vestibular. Ou invertendo a equação: como o cânone-vestibular aproxima-se ou se distancia de seus correlatos?

Uma das possibilidades para refletir sobre a inserção deste discurso reafirmador do cânone, sustentado pela crítica e pela historiografia literárias, no livro didático é, de um lado, verificar o processo de seleção efetivado pelos autores dos manuais didáticos e, por outro, analisar a forma como o discurso crítico-historiográfico (que sustenta essas escolhas) é reelaborado, passando por um processo de didatização. Dessa forma, pretende-se empreender percurso semelhante ao adotado no capítulo anterior (acerca da historiografia): explicitar o discurso que legitima as escolhas canônicas feitas pelo autor do manual didático e elencar um cânone comum a partir do cruzamento das escolhas efetuadas por cada um dos autores dos manuais aqui escolhidos como exemplares deste tipo de suporte.

A partir da análise de três volumes únicos de livros didáticos: *Literatura Brasileira*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; *Literatura Brasileira*, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura; e *Literatura Brasileira – das origens aos nossos dias*, de José de Nicola, utilizados por professores do Ensino Médio, objetiva-se apontar, então, quais as escolhas canônicas apresentadas no manual ponderando, assim, sobre o papel da escola como enformadora, também, de um cânone junto a seus leitores potenciais, os alunos de Ensino Médio.

A escolha dos manuais considerou dois aspectos: volumes únicos e autores com larga experiência editorial e cujos nomes constam na última seleção promovida pelo PNLEM³⁷. Os volumes únicos (em forma de compêndio) voltam a ser uma opção editorial

fazendo-se acompanhar por um poema melodramático, que poderia ser considerado um dos piores do autor. Têm os alunos com essa leitura uma visão distorcida do que escreveu Machado de Assis”. PAULINO, Graça. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 17, número 001. Braga, Portugal: Universidade do Minho. 2004, p. 54.

³⁷ O PNLEM é o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e envolve, entre outras iniciativas, a avaliação de manuais didáticos.

às coleções seriadas³⁸, e o PNLEM consolida-se como uma instância reguladora que avalia o processo de constituição do livro didático e sua adequação às exigências discriminadas na Lei de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais³⁹. Esses dois documentos, fundamentalmente, regulam a concepção de ensino de Língua e Literatura para este segmento escolar – Ensino Médio.

Muito embora nenhum dos volumes analisados esteja elencado na lista dos livros selecionados no ano de 2007, todos os autores escolhidos estão. Isto porque a lista é composta apenas por volumes de Língua portuguesa, não havendo nesta relação títulos de manuais específicos de literatura. Inferiu-se, para esta escolha, sobre a possível postura do autor (escolhido por seu desempenho na escrita de outro manual) diante do material didático e de sua “prática pedagógica” adequada aos pressupostos reguladores do PNLEM.

Para a análise do material escolhido serão verificados, principalmente, quatro aspectos: a apropriação silenciosa do discurso crítico (quando não há menção ao crítico

³⁸ Em um artigo sobre o papel do livro didático como fonte de instrumentalização do professor em sua tarefa de formar o aluno-leitor, Magda Soares traça um histórico das várias formas de organização que o manual didático sofreu. Segundo a autora, em meados da década de trinta e, principalmente, a partir da década de 40, os conceitos sobre a forma de organização dos livros didáticos em compêndios passam a ser questionados e os manuais começam a alterar-se, fragmentando-se em diferentes séries. Os volumes únicos passam a ser paulatinamente substituídos pelo modelo seriado. Salienta a autora sobre o modo “*curioso*” como o manual didático em um único volume está retornando um século depois. SOARES, Magda. “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas/SP: Mercados de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. 2001.

³⁹ “A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e freqüentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais. Reconhecidos esses pressupostos, cabe mencionar que a obra didática objeto do PNLEM atende a uma etapa da aprendizagem — o Ensino Médio (EM) — e desse modo deve contribuir para o atendimento de seus objetivos gerais, estabelecidos pelo Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei 9394/96). (...) Dessa forma, as obras didáticas não podem, seja sob a forma de texto ou ilustração: veicular preconceitos de qualquer espécie, ignorar as discussões atuais das teorias e práticas pedagógicas, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas, ou ainda, contrariar a legislação vigente. Do mesmo modo, não podem ser concebidas como apostilas, com informações, regras e recomendações que visem apenas à preparação do aluno para um exercício profissional específico ou para o ingresso no ensino superior. Devem, ao contrário, favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a conhecimentos adequados e relevantes para o crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo.” In: www.mec.gov.br.

citado); a reorganização do discurso crítico (quando várias perspectivas teóricas originam novo discurso sobre determinado tópico a ser introduzido); a introdução literal do discurso crítico-historiográfico através da citação ou de paráfrases; e o ato de enunciação como elemento legitimador, verificando, principalmente, o uso dos superlativos e dos elogios e de afirmações generalizantes sobre o escritor e a obra.

Pretende-se inventariar quais as estratégias utilizadas pelo autor do livro didático para justificar suas escolhas canônicas. É preciso salientar que, muitas vezes, estes aspectos apresentam-se imbricados ou de forma concomitante no discurso pedagógico.

Além disso, se discorrerá sobre o silenciamento ou explicitação para o aluno do efetivo processo de escolha promovido pelo livro didático e em que medida seus autores revelam que há um recorte canônico em curso.

Em relação às escolhas feitas, se adotará o mesmo critério utilizado no capítulo referente à historiografia: a dedução de um cânone comum de escritores presentes em pelo menos dois dos manuais, os quais são divididos em centrais (os mencionados em todos os manuais) e os periféricos (mencionados em pelo menos um dos manuais). No Anexo II, ao final do trabalho, se disponibilizará uma lista com as escolhas feitas em cada manual em que se poderá visualizar quais as recorrências e as ausências.

O principal objetivo aqui é tornar possível a reflexão sobre o modo como o livro didático fornece um cânone e um discurso sobre o literário e como esse cânone também se institui na escola a partir da forma como determinados escritores passam a constituir as possibilidades de leitura para os alunos do Ensino Médio, em geral, em detrimento de outros.

Sobre essa tendência do livro didático a tornar-se o lugar de conformidade do cânone e seu espaço privilegiado, discorre Dionísio em sua análise dos manuais de língua portuguesa:

Pelo lado da presença dos textos da literatura, os actuais manuais continuam a assumir a sua função de loci de conformação do cânone, sobretudo se o entendermos como: corpus textual escolhido e valorado como modelar e como repositório de valores culturais nucleares para cuja fixação contribui sempre a escola e, por ela, o manual (2000, 86).

O cânone, portanto, será visto aqui como um recorte necessário⁴⁰ dentro de um leque maior de obras e escritores representantes de certo fazer literário, recorte esse que envolve pressupostos, valores e instituições que o apóiam e que procuram controlar os seus textos constitutivos.

Dessa forma, a partir do levantamento destes escritores e, em alguns momentos, de suas respectivas obras, veiculadas via livro didático, talvez seja possível pensar o papel da escola como difusor de um modelo de leitura e de percepção do literário que terá conseqüências diretas no ensino de literatura (e conseqüentemente na formação de um aluno-leitor). Como esclarecem os autores das Orientações Curriculares para o ensino médio:

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção (2006, 72).

Isto porque a existência do cânone sustenta-se graças, entre outros fatores, às instituições que o apóiam. Assim, estas instituições responsáveis pela promoção de saberes, entre elas a escola, constroem e controlam a imagem dos escritores e obras que circulam em seu ambiente de ensino, exercendo, portanto, um papel fundamental nesse processo de legitimação do cânone. Sobre o papel da escola como legitimadora das escolhas do que se lê, afirma Lajolo:

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e

⁴⁰ “Originalmente, o cânone significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino.(...) Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso.” BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: Os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001, 23.

de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária (2001, 19).

De um lado, os livros didáticos, ao reconstituírem a historiografia literária, destacando os principais escritores e suas respectivas obras, reorganizam o material crítico sobre períodos literários e seus principais representantes. Adquirem uma força enformadora, capaz de direcionar o que se lerá na escola, pois reapresentam ao professor, sob nova organização, escritores e obras representativas de um fazer literário.

De outro, os professores selecionam, a partir do recorte já feito pelo livro didático, as obras a serem estudadas. É um cânone seguindo outro cânone. Ou um cânone oriundo de outro. A escola surge como mediadora nesse processo, colocando-se como o lugar em que esses alunos-leitores vão ter acesso a esse discurso literário-crítico e a essas obras consideradas relevantes.

Primeiramente, é possível observar, pela análise do material veiculado pelas coleções ora em estudo, que há um posicionamento de reafirmar o caráter canônico, de alguns escritores e obras, proposto pela historiografia e pela crítica literária brasileira e portuguesa, incidindo-se na recorrência de parte significativa deste cânone legitimado por esse discurso crítico. E embora se apresente como um registro parcial, essa parcialidade está fincada em escolhas, quase todas elas, antológicas de um discurso formador e fundador do conceito de Literatura Brasileira.

As escolhas inegociáveis estão todas presentes, de Gregório de Matos Guerra a Oswald de Andrade, de José de Alencar a Carlos Drummond de Andrade. Nota-se, no entanto, que os “espaços” dados a cada autor variam e essa variação está ditada já por um a priori de valoração canônico construído pela crítica literária (esta, também, como se observou anteriormente, concede diferentes espaços aos escritores escolhidos e estudados).

Além disso, percebe-se a tendência a uma visão histórica para a apresentação da Literatura brasileira e de seus representantes. A divisão proposta no livro segue uma linha cronológica com a sucessão de períodos, estilos de época e movimentos literários. O caráter

é diacrônico e a ênfase é no estudo da literatura a partir de sua história. Essa perspectiva histórica é ilustrada logo na apresentação de um dos manuais:

Literatura é a arte da palavra, e estudar sua história é o mesmo que compreender a evolução do pensamento e dos sentimentos humanos através dos tempos. É também aprender a ler textos, extrair-lhes o sentido mais profundo e perceber de que forma eles estão relacionados com o momento histórico em que foram criados, com a estrutura da sociedade e com a tradição cultural.

Estudar a literatura brasileira é buscar as raízes culturais de nosso povo e de nossa língua. É compreender aquilo que somos hoje e por que somos assim (CEREJA e MAGALHÃES, 2000, s/p.)

É interessante notar que os autores colocam o estudo da literatura como sendo o estudo da sua história para em seguida afirmar: “é **também** aprender a ler” (grifo nosso). É o estudo da tradição, da cultura do passado e de como os textos relacionam-se a esses momentos históricos. O livro didático, portanto, mantém-se fortemente apegado a essa perspectiva histórica que revela o caráter didático do discurso do manual que compartimentaliza o estudo em períodos e estilos de época. A leitura é também parte desse estudo, mas não está no centro das questões, pois que o sentido apreendido através da leitura dos textos está marcado pela relação com a tradição cultural que lhe dá forma.

Apesar dessas escolhas, são recorrentes nos manuais as tentativas de aproximar a “literatura do passado” a manifestações culturais contemporâneas. Este tipo de estratégia revela uma tentativa de demonstrar para o aluno a viabilidade do estudo das obras antigas e, principalmente, sua importância como repertório cultural. É a ênfase na atualidade da obra.

O livro didático revela com essa postura e essas escolhas a, ainda, impossibilidade de abdicar da segurança possibilitada por um estudo da literatura baseado em períodos e estilos de época. Esta dificuldade advém, principalmente, da questão que sempre surge imperiosa quando se trata do ensino da literatura – o que se ensina quando se ensina literatura?

Maria Tereza Fraga Rocco, em um estudo sobre ensino de literatura, assim resume o problema, ao discorrer sobre as respostas de professores⁴¹ a serem indagados sobre esse conceito:

As afirmações feitas traduzem sobretudo problemas de conceituação, referentes à literatura e seu ensino. Vêem-se ausência de critérios, concepções distorcidas ou deformadas, confusões conceituais, onde prevalece a idéia de que literatura é uma coisa e texto outra, onde são privilegiados os aspectos da biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história literária como determinantes da obra, em detrimento do próprio texto. Logo, sob esse ângulo, ensinar literatura é essencialmente dar os dados culturais da época, contar a vida do autor e acaba aí... (1981, 28).

Além disso, cada vez mais o manual é solicitado a manter-se atual e a adequar-se às exigências educacionais e editoriais. A tentativa de manter um equilíbrio entre a cultura passada e a cultura contemporânea é assim descrita na apresentação de um dos manuais:

Esta obra, por visar justamente estabelecer os nexos entre a cultura brasileira passada e a contemporânea, busca o tempo todo traçar paralelos entre aquela produção cultural e seus reflexos na cultura de hoje tanto no cinema, na televisão, na música popular nacional ou estrangeira, no teatro, na literatura da atualidade, quanto nos movimentos alternativos, nos modismos, na vida política, nas artes plásticas, etc. vista dessa forma, a literatura é tratada como um fenômeno artístico

⁴¹ “Gostaria de transcrever inicialmente algumas respostas de professores, abrangendo justamente as questões implícitas na 1ª área: ou seja, as que dizem respeito ao ensino de literatura, seus objetivos e conceituação.

1. Para o 1º grau, não acho aconselhável o ensino de literatura, a não ser algumas leituras e conhecimentos esparsos sobre um ou outro autor; para o 2º grau, o assunto ‘Literatura’ é uma necessidade premente e deve consistir em se dar toda a linha de movimentos literários detalhadamente com as respectivas características.
2. O ensino de literatura só é incluído no 2º grau com adolescentes. Em 1º grau, não acho possível ensinar literatura, quando muito recomendo a leitura de alguns livros. Agora em 2º grau, entendo que ensinar literatura é dar uma visão das diferentes épocas literárias, se possível por meio da leitura de textos.” ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática. 1981, p. 27.

Embora a pesquisa de Maria Thereza Fraga Rocco date da década de 80, ao que tudo indica as práticas e os usos do livro didático permanecem semelhantes bem como a imagem de literatura e de ensino de literatura.

vivo, que, em contato com outras manifestações culturais, participa do conjunto de transformações da sociedade. O estudo dessas relações culturais fica ainda mais enriquecido com as inúmeras sugestões de pesquisa, filmes em vídeo, discos, enciclopédias e livros de arte, livros complementares, etc. (CEREJA e MAGALHÃES, 2000, s/p.)

É a tendência, amplamente verificada, de dessacralizar o estudo da literatura (LEITE, 1983), aproximando-o do “cotidiano” do aluno, o que, em alguns momentos, pode evidenciar certa banalização do objeto em estudo.

Apesar desses dois aspectos comuns nos três manuais analisados, por questões de clareza metodológica, a análise se dará de maneira individual, mesmo correndo-se o risco de o texto parecer em muitos momentos repetitivo. Isto porque no geral as coleções seguem um mesmo percurso, dividindo o estudo da literatura em períodos e estilos literários e elencando um conjunto semelhante de escritores e obras.

3.2.1. *Literatura Brasileira – das origens a nossos dias*, José de Nicola

Antes de iniciar o levantamento das estratégias que justificam o recorte canônico proposto pelo autor, se fará breve exposição do modo de organização do volume. Em seu volume *Literatura Brasileira – das origens a nossos dias*, José de Nicola demonstra uma preocupação em relacionar a literatura a outras formas de manifestação artística, principalmente a pintura. A reapresentação de quadros famosos da cultura ocidental está presente em todos os capítulos e em alguns momentos recebe tratamento diferenciado num tópico intitulado “Lendo a pintura”. Além disso, ao final de cada capítulo há um Box “Filmografia”, com sugestões de filmes para apreciação com pequena ficha técnica. Há uma tentativa de relacionar (contextualizar) as várias manifestações artísticas, oferecendo ao aluno um quadro mais amplo da produção cultural da época em estudo. Assim, a literatura é compreendida não de maneira isolada, mas constituinte de um contexto maior de produção.

Nicola preocupa-se, também, em fazer uma introdução a aspectos gerais do ensino de literatura, empreendendo, nos quatro primeiros capítulos da coleção, uma discussão mais geral destinada aos seguintes tópicos: A arte, A arte literária, Os gêneros literários e A linguagem poética. Articula-se, aqui, um conceito mais amplo de arte e de manifestações artísticas para explicitar o específico do objeto literário. Salientam-se os critérios para a valoração da arte e da obra-prima, entre eles o da a-temporalidade e enfatiza-se, ainda, o que é importante para a compreensão de uma obra de arte.

Feito isso, o autor introduz a literatura portuguesa, priorizando suas origens: o lirismo trovadoresco, a prosa medieval, o teatro popular (Gil Vicente), o classicismo (Luís de Camões). A presença dos escritores portugueses é uma regra em livros didáticos de literatura brasileira. Talvez esta recorrência justifique-se por uma compreensão da importância da literatura portuguesa como originária da brasileira (os historiadores anteriormente analisados não se furtam em ressaltar a importância de alguns escritores portugueses representativos), pois a origem da literatura brasileira é, toda ela, em um primeiro momento, fruto do fazer literário português seja por assimilação e contaminação seja por negação desse modelo. Assim, nenhum dos autores de livros didáticos deixa de levar em consideração esse processo de constituição do fazer literário nacional, inclusive Nicola.

A partir do primeiro capítulo relacionado diretamente à literatura brasileira e que tem como tema central a sua periodização, todos os demais tendem a manter um mesmo tipo de estrutura. Uma pequena introdução ao período, um texto relacionando o estilo de época ao seu momento histórico, as principais características desse estilo literário e a produção literária com seus principais representantes (breve biografia, característica da obra, excertos, proposta de leitura e exercícios interpretativos).

Embora não seja intenção desse estudo uma análise detalhada dos conteúdos e métodos utilizados pelos manuais didáticos, ao primeiro capítulo deste manual, por tratar-se de um claro exemplo de que como se dá o processo de reorganização do discurso crítico-historiográfico a partir da fusão de dois os mais discursos críticos, caberá uma análise particularizada.

Este capítulo intitula-se “O quinhentismo” e trata, inicialmente, de fazer uma periodização da literatura brasileira. O autor utiliza, embora não mencione, a divisão da literatura brasileira em duas eras, proposta por José Veríssimo – Era Colonial e Era Nacional –, ampliando-o até nossos dias. Apesar de apropriar-se dessa terminologia utilizada por Veríssimo, Nicola opta por iniciar seus estudos a partir da Literatura de informação e dos jesuítas (Pero Vaz de Caminha e José de Anchieta), ignoradas pelo primeiro.

Sua periodização antecede, assim, a de Veríssimo, assemelhando-se à que é feita por Alfredo Bosi em *História Concisa da Literatura Brasileira*. Inclusive as principais idéias fomentadas por Bosi em relação à importância dos textos informativos como precursores de um sentimento de nação e de nativismo estão presentes na análise de José de Nicola e em seu manual didático. Assim, o autor recorre à terminologia de um, mas refaz os marcos fundadores a partir da visão de outro.

Percebe-se uma reescritura do discurso crítico na medida em que se compõe um novo discurso a partir de dois pontos de vista outros sobre o processo de formação da literatura brasileira. Essa reorganização dos discursos de José Veríssimo e de Alfredo Bosi, no texto didático, ilustra a forma como os autores dos manuais para ensino médio fundam um novo discurso sobre o literário. A matriz está lá, mas já não é mais a mesma. Além disso, é silenciada, pois não há menção direta no texto ao discurso fundador (no caso específico, Veríssimo e Bosi), apenas ao final do volume a bibliografia indica os críticos citados⁴².

Verifica-se, ao longo dos capítulos, a utilização da voz da crítica sob a forma de citação literal e (menos) de paráfrases ou, ainda, pelo uso do discurso elogioso como forma de demonstrar ao aluno a pertinência e importância dos textos (e escritores) em estudo, garantindo-lhe a necessária legitimidade. Em relação à voz da crítica, nota-se a recorrência de dois recursos.

De um lado, Nicola traz de maneira direta a apreciação da crítica, não mais oculta no próprio discurso do manual. Essas referências aparecem a partir da interpretação

⁴² Todos os manuais estudados neste trabalho possuem bibliografia ao final do volume com a indicação dos textos consultados.

que ele faz desses críticos (paráfrase) ou como destaques da apreciação tal como foi organizada pelo estudioso (citação literal). Seguem dois exemplos que ilustram essas possibilidades da presença do discurso crítico, o primeiro de uma paráfrase e o segundo de uma citação:

Como bem lembra o crítico Antonio Candido, o melhor título para a obra seria Dirceu de Marília, mas o patriarcalismo de Gonzaga jamais lhe permitiria colocar-se como a coisa possuída (p. 115).

Segundo o professor Segismundo Spina:

‘Gregório, como toda a massa devota de sua época, parece que trazia Deus mais nos lábios que no coração. Condenou acerrimamente a vaidade humana, o dinheiro, a irreligiosidade dos senhores da Igreja e muitas outras misérias terrenas, mas sua existência foi um rosário de culpas; o meio envolvente, social e religioso, era a própria personificação do Pecado (p. 96).

Os trechos acima ilustram uma forma de dar legitimidade ao discurso do manual, amparando-o a uma tradição interpretativa e livrando-o de uma leitura baseada meramente no gosto.

De outro lado, Nicola traz as falas de outros escritores (em última instância, autorizados a dizer quem é poeta, escritor e o que é de fato literatura) sobre o escritor ora em estudo também como forma de demonstrar o processo de legitimação promovida dentro da própria comunidade literária, ou seja, o reconhecimento entre seus pares:

Ao contrário dos seus gloriosos companheiros, que tatearam com indecisão a cidadela da Forma, Bilac, ao estrear com seu volume Poesia aos vinte e três anos, apresentava o maior rigor da nova escola, e, no entanto, com uma fluência na linguagem e na métrica, uma sensualidade à flor da pele, que o tornavam muito mais acessível ao grande público. (fala de Manuel Bandeira sobre Olavo Bilac, p. 207).

Ela é desses artistas que tiram seu ouro onde o encontram, escolhendo por si, com rara independência. E seria este o maior traço da sua personalidade, o ecletismo,

se ainda não fosse maior o misterioso acerto, dom raro com que ela se conserva sempre dentro da mais íntima e verdadeira poesia. (fala de Mário de Andrade sobre Cecília Meireles, p. 343).

Há, também, em relação a esse discurso elogioso entre pares, uma preocupação de diagramação que tende a valorizá-lo. São textos destacados, que aparecem nas margens da página, com coloração de papel distinta (em cor azul). Todo esse cuidado serve para chamar a atenção do aluno para a importância do que é dito ali. As chamadas também servem a esse propósito: “*Cecília Meireles: irmã das coisas fugidias*”; “*Bandeira: estrela da vida inteira*”; “*Augusto do Anjos: filho do carbono e do amoníaco*”; “*Casimiro de Abreu, o poeta ingênuo*”; “*Castro Alves, o poeta da liberdade*”, etc. Frise-se que todas estas denominações fornecem modos de compreender o papel desses escritores e de ler suas obras.

Um outro aspecto que se percebe no manual, diz respeito a juízos de valor que se apresentam como inquestionáveis, muito embora não sejam elaborados ou explicitados, baseando-se numa voz de autoridade que se mostra em relativo grau de indeterminação. Eis alguns exemplos da forma como essas afirmativas generalizantes, que tendem ao elogio pelo uso dos superlativos, aparecem no manual:

‘Vaso grego’, de Alberto de Oliveira, é considerado um dos sonetos mais representativos do Parnasianismo (p. 204).

Cruz e Sousa é sem dúvida a figura mais importante do nosso simbolismo, chegando-se a afirmar que sem ele nem teríamos essa estética em nossas letras. Como poeta, teve apenas um volume publicado em vida Broqueis. Os dois outros volumes de poesias são póstumos, indício de uma produção intensa que poderia ter sido mais bem trabalhada, apesar de o poeta ser considerado um dos maiores nomes do simbolismo universal (p. 226).

Carlos Drummond é, sem dúvida, o maior nome da poesia contemporânea brasileira. Sua obra poética acompanha a evolução dos acontecimentos, registrando todas as ‘coisas’ (síntese de um universo fechado, despersonalizado)

que o rodeiam e que existem na realidade do dia-a-dia. São poesias que refletem os problemas do mundo, do ser humano brasileiro e universal diante dos regimes totalitários, da II Guerra, da Guerra Fria (p. 337).

Estes trechos marcam uma certa apropriação do discurso acadêmico (o juízo de valor constituído pela comunidade literária) e ilustram uma estrutura de discurso típica do manual didático em que as afirmações não são passíveis de questionamento (no último exemplo o uso do *sem dúvida* revela esse caráter de uma verdade estável). Além disso, a voz da crítica é silenciada uma vez que se opta pela indeterminação de quem diz – “afirma-se” que é desse modo (a expressão “*é considerado*”, sobre Cruz e Sousa, exemplifica esta indeterminação).

A última afirmação do trecho indica, ainda, como a questão do valor e do status adquirido por um escritor é fundamental para que sua legitimidade se dê, mesmo que não em vida. O autor afirma que, embora não tenha sido tão publicado em sua época, Cruz e Sousa é considerado um dos nomes do simbolismo universal. Extrapola-se a fronteira nacional numa clara demonstração de reforçar o valor deste escritor.

Mais um exemplo desse discurso generalizante é utilizado por Nicola quando da análise de Alphonsus de Guimaraens:

Misticismo, Amor (por Constança e pela Virgem Maria) e Morte – eis o triângulo que caracteriza a obra de Alphonsus de Guimaraens, sendo comum a crítica literária considerá-lo o poeta mais místico de nossa literatura (p. 229).

Aqui, a crítica aparece personificada, constituindo a força legitimadora sobre a qual o autor do manual se apóia para suas afirmações, mas essas afirmações mantêm seu caráter geral sem que necessitem, aparentemente, de outro respaldo que não o da própria crítica especializada. É o processo de legitimação que se dá com a própria enunciação (COMPAGNON, 2003), como se pode observar, ainda, no exemplo abaixo:

Graciliano Ramos é hoje considerado por grande parte da crítica nosso melhor romancista moderno (p. 362).

Vale ressaltar que, embora utilize essas estratégias de reconhecimento e valorização dos escritores (marcando sua importância canônica) em geral o processo de escolha não se apresenta no manual de forma clara para o aluno. Isto porque, o escritor elogiado não aparece posto em relação a outros, mas tão somente como o escritor.

Em contrapartida, os dois últimos capítulos do volume revertem essa lógica, em certa medida, desmascarando que o recorte canônico passa por critérios de legitimação e que estes, invariavelmente, acarretam o privilégio de uns em detrimento de outros. Questão mais facilmente silenciada ao longo do livro didático, mas que se revela na complexidade da literatura “em vida” (ou seja, na literatura contemporânea). Neste ponto da análise, o autor do manual explicita para o aluno um dos critérios reveladores dessas escolhas canônicas:

A literatura brasileira também passa por profundas alterações, surgindo manifestações que representam muitos passos adiante e, outras, um retrocesso. O tempo, excelente crítico literário, encarrega-se da seleção (p. 376).

Este argumento reforça o caráter canônico dos escritores do passado (que resistem ao tempo), já postos pelas instâncias legitimadoras numa posição de centralidade e lança bases para as escolhas futuras dentro desse leque maior que é a produção literária de uma nação. Aqui, é preciso salientar a sempre latente dificuldade em lidar com a literatura contemporânea que, nos manuais, é apresentada de maneira rápida (apressada até), através de uma longa lista de nomes e obras que muito pouco diz aos alunos.

3.2.2. *Literatura Brasileira*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

William Roberto Cereja e Thereza Cochar de Magalhães adotam em seu manual uma divisão diferenciada, embora com conteúdo e perspectiva semelhantes, em relação à utilizada por José de Nicola. O manual é dividido em grandes unidades temáticas,

subdivididas em capítulos. À exceção da primeira unidade, que tem um caráter geral e traz as principais discussões do campo literário (O que é literatura?, Texto literário X Texto não-literário, Gêneros literários, etc), todas as unidades apresentam uma “História Social” a partir da qual se desenvolverá o estudo dos escritores e das obras (seus excertos).

Além disso, todos os capítulos sugerem uma proposta de projetos “paralelos” ao estudo em sala de aula. Estas propostas aparecem sob o título “Intervalo”, espaço em que os autores do manual propõem para o professor uma série de atividades extracurriculares relacionadas ao conteúdo sistematizado nas unidades e capítulos. Esses projetos aspiram a um estudo interdisciplinar (ou multidisciplinar) do movimento literário. As propostas consideram as várias formas de arte (teatro, cinema, pintura) e as possíveis relações que se possa estabelecer entre o campo literário e outras manifestações artísticas. Há, também, uma preocupação em aproximar esses conteúdos da realidade do aluno (júri simulado, produção de uma revista, programa de rádio, etc). Assim, por exemplo, na Unidade – História Social do Barroco, são feitas duas propostas:

- A imagem em foco – leitura de América, de Adriâen Collaert e Marten de Vos, e de um cartum de Laerte.
- Projeto: cultura popular em revista – pesquisa e mostra das manifestações culturais populares, incluindo produção de textos, declamações e representações.

Essa preocupação dos autores marca a ênfase, já discutida anteriormente, em evidenciar um estudo da literatura que se relacione a outros campos culturais ou que se aproxime do cotidiano do aluno. É o ruído de modernidade no estudo do passado.

Outro aspecto interessante é que nesse manual, em particular, há uma preocupação em elucidar para o professor e para o aluno o como se deve estudar a literatura, preocupação essa explicitada pelas sugestões de atividades propostas a cada unidade e nas discussões teóricas sobre o campo literário. No capítulo “O que é literatura?”, os autores indicam um passo-a-passo de como tornar possível o estudo literário:

Como estudar literatura

O texto literário deve ser o ponto de partida para o estudo de um movimento literário ou de um autor.

Procure compreender o que caracteriza um movimento literário ou um autor, buscando definir seus temas mais comuns, sua visão de mundo, suas preocupações formais, as ligações com a tradição literária e com o contexto histórico.

Ao estudar uma seqüência de vários autores, procure perceber as diferenças entre os temas e os aspectos formais presentes nas suas obras.

Ao estudar um único autor, procure observar sua relação com o movimento literário e suas ligações com a tradição, etc. Observe também as marcas pessoais de seu estilo, a sua forma particular de escrever.

Complemente seus estudos teóricos lendo mais textos na “antologia” e tentando perceber neles o que aprendeu.

Em aulas de literatura, procure fazer anotações pessoais durante a abordagem de textos.

Periodicamente, faça resumos teóricos sobre autores, gerações de autores e movimentos, procurando caracterizá-los e confrontá-los entre si.

Complemente seus estudos com leituras de obras relativas ao movimento literário estudado.

Procure relacionar tudo o que ler em literatura com o mundo que nos cerca e compreender as marcas do passado no presente – na música, no cinema, no teatro, na tevê, na literatura atual (p. 42).

Embora anuncie que o estudo da literatura deva partir do texto, as instruções priorizam o caráter histórico da abordagem do literário em detrimento da leitura que aparece em apenas dois tópicos. Essa preocupação com o “como” tornar viável o estudo da literatura aparece, talvez, diante dos vários questionamentos sobre a necessidade ou não da literatura na escola e de como tornar esse estudo mais agradável a um leitor que recorrentemente nega o cânone literário apresentado na aula de literatura como representativo⁴³.

⁴³ “Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta ‘por que a Literatura no ensino médio?’: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da

Segue-se a essas instruções o quadro de periodização da literatura brasileira com a posterior apresentação dos escritores e obras representantes. A periodização utilizada é a mesma feita por José de Nicola, com a mesma estratégia de ampliação: utiliza-se da terminologia engendrada por José Veríssimo – Era Colonial e Era Nacional – alargando as fronteiras temporais para incluir, de um lado, a literatura de informação e, de outro o modernismo e as produções contemporâneas.

A voz crítico-historiográfica aparece silenciada, visto que não há menção direta à origem dos pressupostos teóricos utilizados. Assim em nenhum momento são citados os historiadores literários utilizados como suporte teórico. Discorre-se sobre o vínculo ainda existente com a tradição literária portuguesa, sobre a ausência de condições sólidas para a constituição de uma literatura, mas adota como marco fundador a Carta de Pero Vaz de Caminha e toda a literatura de informação do período como o germe construtor da Literatura Brasileira.

Os pressupostos teóricos são apresentados, mas não há filiação a nenhuma dessas perspectivas teóricas, optando-se por amalgamá-las, tornando-as um discurso coeso. Note-se, por exemplo, como o discurso de formação da literatura de Antonio Candido⁴⁴ adquire novos contornos no manual didático:

nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. De qualquer modo, o domínio da Literatura era inquestionável. Num piscar de olhos, porém, as mudanças impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada dos valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo mais tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo), sobre os quais a modernidade se sustentava, configurando assim ‘os tempos hipermodernos’, isto é, uma ‘modernidade elevada à potência superlativa’, caracterizada pela ‘cultura do mais rápido e sempre mais’, segundo Lipovetsky”. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

⁴⁴ “Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Estes denominadores são, além das características internas, (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores,

Embora a literatura brasileira tenha nascido no período colonial, é difícil precisar o momento em que passou a se configurar como uma produção independente dos vínculos lusitanos.

É preciso lembrar que, durante o período colonial, ainda não eram sólidas as condições essenciais para o florescimento da literatura, tais como a existência de um público leitor ativo e influente, grupo de escritores atuantes, vida cultural rica e abundante, sentimento de nacionalidade, liberdade de expressão, imprensa e gráfica (p. 75).

O que para Antonio Candido se apresenta como condição *sine qua non* para pensar a literatura como um sistema simbólico, no manual adquire contornos de uma evocação. A afirmação é de que a literatura nasce no período colonial embora seja preciso lembrar que não há um ambiente favorável a esse surgimento. Estes elementos citados não aparecem como constitutivos dessa formação, mas como ausências possíveis.

Este capítulo, referente ao surgimento da literatura brasileira, é ilustrativo da forma como o discurso crítico-historiográfico se reapresenta no manual sob nova organização e silenciado. Outro exemplo desta tendência é, ao justificar o estudo da literatura de informação, utilizar-se de um argumento em muito semelhante ao adotado por Alfredo Bosi na *História Concisa da Literatura Brasileira*⁴⁵:

formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contacto entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade”. CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia. 1997. volume 1, p. 23.

⁴⁵ “No entanto, a pré-história das nossas letras interessa como reflexo da visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. É graças a essas tomadas diretas da paisagem, do índio e dos grupos sociais nascentes, que captamos as condições primitivas de uma cultura que só mais tarde poderia contar com o fenômeno da palavra-arte.

E não é só como testemunho do tempo que valem tais documentos: também como sugestões temáticas e formais. Em mais de um momento a inteligência brasileira, reagindo contra certos processos agudos de europeização, procurou nas raízes da terra e do nativo imagens para se afirmar em face do estrangeiro: então, os cronistas voltaram a ser lidos, e até glosados, tanto por um Alencar romântico e saudosista como por um Mário ou um Oswald de Andrade modernistas. Daí o interesse obliquamente estético da ‘literatura’ de informação”. BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix. 1994, p. 11.

Embora esses escritos guardem pouco valor literário hoje, sua importância principalmente no significado que têm como documentação histórica, seja como testemunho do espírito aventureiro da expansão marítima e comercial nos séculos XV e XVI, seja como registro do choque cultural entre colonizadores e colonizados.

Não há, por parte dos escritores que produziram a literatura de informação, nenhum sentimento de apego mais profundo à terra conquistada, concebida como uma espécie de extensão da metrópole, um “Portugal nos trópicos”. Apesar disso, essa literatura quinhentista deixou como herança um conjunto inesgotável de sugestões temáticas (os índios, as belezas naturais da terra, nossas origens históricas) que foram mais tarde exploradas por nossos escritores.

Oswald de Andrade, por exemplo, escritor brasileiro do século XX, criou um movimento de poesia intitulado Poesia Pau-Brasil, em boa parte inspirado nesse Brasil cabralino descrito pelos cronistas e viajantes do século XVI (p. 76).

O trecho explicita que há dois critérios possíveis para a valoração de um texto como canônico: seu valor estético ou seu valor histórico. Diante da ausência do primeiro, parte do cânone brasileiro justifica-se graças ao segundo. Este argumento aparece recorrentemente em grande parte dos estudos sobre a literatura brasileira (nos discursos historiográficos estudados no capítulo anterior, inclusive), principalmente em relação à sua produção inicial. Assim, estes textos informativos sugerem a idéia corrente de herança cultural para os escritores de períodos posteriores.

Percebe-se pelo menos a presença silenciosa de três historiadores da literatura, reagentes num novo discurso híbrido e coeso. A matriz do discurso fundador da literatura dos três estudiosos (José Veríssimo, Antonio Candido e Alfredo Bosi) está presente, mas configura-se num novo discurso, distinto do historiográfico, porque se caracteriza pela mistura de partes significativas do discurso originário, numa espécie de bricolagem.

Diferentemente de José de Nicola (que não faz praticamente menção a escritores que não os analisados e priorizados no manual), Cereja e Magalhães assumem postura diversa em relação ao seu recorte canônico. Invariavelmente, eles apresentam um conjunto mais amplo de escritores para em seguida demonstrar o processo de escolha,

efetivando o estudo de alguns e promovendo o apagamento de outros. É possível inferir que essa perspectiva esteja relacionada às várias discussões sobre a revisão, a ineficácia, a arbitrariedade do cânone⁴⁶.

No entanto, apesar de seu destaque (e a possível interpretação de que apenas os escritores citados têm, também, importância), a escolha passa por uma restrição. Há um recorte e um processo de escolha e, muito embora os critérios nem sempre sejam explicitados, demonstram para o aluno o que é o importante de ser lido, efetivando um discurso muito comum nesse segmento de ensino – é literatura o que o livro didático diz que é literatura⁴⁷. Além disso, as assertivas generalizantes funcionam como autolegitimadoras. São exemplos desse tipo de assertiva no manual de Cereja e Magalhães:

A sátira constitui a parte mais original da poesia de Gregório de Matos, pois foge em parte dos padrões preestabelecidos pelo Barroco vigente e se volta para a realidade baiana do século XVII.

Antônio Vieira é a principal expressão do Barroco em Portugal. Sua obra pertence tanto à literatura portuguesa quanto à brasileira.

Depois de trezentos anos da morte do maior escritor barroco em língua portuguesa, ainda há muitos mistérios a desvendar. Especialistas de vários países têm se detido sobre a obra de Vieira com o intuito de compreendê-la e difundi-la (p. 104/109).

⁴⁶ “Na área do cânone, o consenso sobre o valor e a representatividade das obras entrou em crise e o caráter político de sua construção, envolvendo preconceitos de gênero, classe social e etnia, entre outros, é constantemente denunciado. Até mesmo o texto literário tem sua centralidade questionada em favor de outros produtos, tais como os filmes e as canções populares, cuja representatividade cultural não seria menor do que a literária ou, em certos casos, até mesmo superior”. COSSON, Rildo. “Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola”. IN: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004, p. 94.

⁴⁷ “Dado o estatuto dos manuais no contexto pedagógico, e na sociedade em geral, não será desajustado pensar que declarações do teor das que se apresentam como critérios de seleção dos textos, funcionem como criadoras de realidades; isto é, os textos dos manuais são adequados porque o manual diz que são”. DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores – Leituras do manual de portugueses*. Coimbra: Almedina. 2000, p. 228.

Os três exemplos apresentam, também, o uso de superlativos: *mais original, a principal expressão, o maior escritor*. É sempre uma tentativa de convencimento da relevância da obra e de seu status de atualidade.

Observe-se, abaixo, mais alguns exemplos do discurso elogioso, estratégia recorrente neste manual:

...o mais popular dos poetas árcades mineiros. Sua obra ainda hoje é lida com interesse pelo público. (apreciação sobre a obra de Tomás Antônio Gonzaga). (p. 135)

O melhor exemplo em poesia do projeto romântico de construção de uma identidade nacional. (Sobre a “Canção do exilo”, de Gonçalves Dias). (p.160)

José de Alencar foi o principal romancista brasileiro da fase romântica (p. 213).

O regionalismo, iniciado com vigor pelos românticos, teve continuidade nesse período, formando um segmento importante de nossa ficção. As melhores produções regionalistas dessa época são Luzia-Homem, de Domingos Olímpio, e Dona Guidinha do Poço, de Manuel de Oliveira Paiva, que aprofundou o estudo das relações do homem com a paisagem (p. 269).

No primeiro exemplo, a legitimidade da obra literária sustenta-se pela afirmação da popularidade do escritor e de seu interesse pelo público. Desfaz-se a imagem de que apenas a crítica é instância legitimadora, evidenciando que as escolhas do público podem (ou devem) condizer com as escolhas da crítica. Além disso, revela-se a importância do tempo para a legitimidade de uma obra. Embora seja uma obra do passado, mantém-se atual para o público *ainda hoje*. Nos outros três exemplos, o uso dos superlativos marca os graus de importância que um escritor ou obra podem adquirir em relação aos seus contemporâneos.

No exemplo a seguir, o discurso elogioso revela também o recorte canônico efetivado pelo autor do manual:

No Romantismo, Gonçalves Dias, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Castro Alves, Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo, entre outros, dedicaram-se ao teatro. Contudo, a qualidade de suas obras dramáticas é inferior à das que produziram no campo da poesia e da prosa.

O mais original e talentoso escritor dramático desse período é Martins Pena, o fundador da nossa comédia de costumes e o principal responsável pela criação do teatro nacional naquilo que ele tem de mais autêntico. (p.302)

Originalidade, qualidade estética (ou artística), autenticidade são os critérios capazes de legitimar a escolha por Martins Pena em detrimento de seus contemporâneos. Mais uma vez, explicita-se o caráter de escolha, ao contrário do que ocorre em geral neste tipo de manual em que os critérios de escolha são silenciados e apresentam-se como dados e sustentados por afirmações generalizantes.

Os conteúdos de caráter crítico e apreciativo em relação às obras revelam a perspectiva adotada pelos autores do manual de uma reverência aos escritores e obras e introduzem, ainda, o discurso crítico de maneira literal ou misturado ao discurso do manual, mas de maneira distinta à observada no início da análise. Não se trata de um silenciamento da voz do crítico, mas de assumir a existência dessa voz, contaminando seu próprio discurso com o discurso do outro. Vejamos dois exemplos:

Segundo Mário de Andrade, escritor e crítico modernista, os românticos, e principalmente os ultra-românticos, temiam a realização amorosa. Por isso, o ideal feminino é normalmente associado a figuras incorpóreas ou assexuadas, como anjo, criança, virgem, etc, e as referências ao amor físico se dão apenas de modo indireto, sugestivo ou superficialmente (p. 176).

Esse monte de prosa e verso [de Álvares de Azevedo] é tão irregular porque não foi devidamente polido, ou porque o Autor queria que fosse assim mesmo, para sugerir a inspiração desamarrada, em obediência a uma estética atraída pelo espontâneo e o fragmentário? É difícil dizer, mas as duas coisas devem estar combinadas (p. 177) (apud CANDIDO, Antonio. A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática. 1989. p. 11).

No primeiro exemplo, os autores do manual trazem a voz de Mário de Andrade, mas não de maneira literal, é uma interpretação (em última instância) do que foi dito pelo crítico modernista. O discurso crítico é absorvido pelo discurso didático, misturando-se a ele. O mesmo não ocorre no segundo exemplo, em que a fala de Antonio Candido é transposta tal e qual foi apresentada em seu livro *A educação pela noite e outros ensaios*. É claro que se pode argumentar que essa literariedade não existe, pois isolada essa percepção da poesia de Álvares de Azevedo ganha novos contornos no livro didático, inclusive por vir destacada num box específico.

Outro exemplo de como o discurso do crítico é absorvido pelo manual:

O crítico Alfredo Bosi considera que “de Cruz e Sousa para Alphonsus de Guimaraens sentimos uma descida de tom”; isso porque a universalidade, a dor da existência e as sensações de vôo e vertigem que caracterizam a linguagem simbolista de Cruz e Sousa ganham limites mais estreitos na poesia de Alphonsus de Guimaraens, presa ao ambiente místico da cidade de Mariana e ao drama sentimental vivido na adolescência (p. 299).

Apesar de tratar-se de uma “citação literal” ela é incorporada à análise feita no manual, e a explicação dada para *essa descida de tom* é uma inferência feita pelos autores do livro didático. O discurso didático explica a citação para o aluno, indicando seu significado, ou seja, o que o crítico ponderou acerca das obras simbolistas. Essa apropriação difere da analisada anteriormente em relação à citação literal de Antonio Candido. Lá o texto surge num outro formato, como informação adicional ao pensamento desenvolvido no manual. É uma espécie de adendo, passível, inclusive, de ser ignorado pelo aluno. Aqui, a citação “torna-se” o discurso pedagógico, imbricando-se a ele. Isto demonstra as várias formas de absorção do discurso crítico pelo didático-pedagógico.

São exemplos, ainda, de um discurso generalizante e elogioso:

De todos os escritores nordestinos que se revelaram por volta de 1930, Graciliano Ramos é, sem dúvida, o romancista que, sem se deixar encantar pelo pitoresco da região, soube exprimir com maior agudeza a dura realidade do seu habitante.

O autor de *Vidas secas* sobressai entre os demais de sua época pelas suas qualidades universalistas e, sobretudo, pela linguagem enxuta, rigorosa e conscientemente trabalhada, no que se mostra o legítimo continuador de Machado de Assis na trajetória do romance brasileiro (p. 406/407).

A primeira assertiva de caráter geral e elogioso atesta, mais uma vez, a postura adotada pelos autores do manual de marcar a importância dos escritores e de suas obras a partir de afirmações que se sustentam por um juízo de valor posto como inquestionável (o uso do *sem dúvida* reforça esta postura). A segunda revela, também, a tentativa constante de filiar os escritores a uma mesma tradição cultural e literária, marcando essas heranças. No caso do romance de 30, caracterizado pelos autores também como ficção regionalista nordestina, enfatiza-se a filiação com os representantes românticos dessa tradição – Franklin Távora, Rodolpho Teófilo e Domingos Olímpio.

A última unidade do livro didático pretende compor um painel da produção contemporânea e intitula-se – A literatura contemporânea. Os dois últimos capítulos que compõem a unidade referem-se a tendências contemporâneas e ao teatro do século XX. A introdução da unidade segue a tendência de uma listagem variada de poetas e prosadores na tentativa de compor mais um painel do que um estudo da produção atual.

3.2.3. *Literatura brasileira*, Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura

Dos três manuais analisados, o manual didático de Faraco e Moura é talvez o único que não explicita uma preocupação em tornar o objeto literário próximo ao cotidiano do aluno. Os autores adotam uma postura mais diretiva no tratamento das questões relativas ao estudo dos escritores e das obras literárias. As aproximações com a música, por exemplo, recurso muito utilizado pelos autores já analisados, são raras (aqui, ela aparece apenas pela sugestão de duas atividades, uma no capítulo referente ao romantismo e outra ao simbolismo). Não há propostas de trabalho extracurriculares com referências ao

cotidiano do aluno e as menções à televisão e ao cinema são pontuais. A pintura é constantemente referida, mas não como tentativa de interdisciplinaridade.

Verifica-se, ainda, uma inversão em relação à presença da literatura portuguesa. Nos manuais anteriores o estudo (ou reconhecimento) da literatura portuguesa antecedia as questões relativas à literatura brasileira. No caso específico, os autores optam por compor um panorama da literatura portuguesa (do trovadorismo ao modernismo), com pequena contextualização histórica, principais autores e pequena antologia poética ou em prosa. Este panorama vem ao final do volume e como apêndice.

Esta postura parece implicar um possível descolamento da literatura brasileira em relação à sua “literatura originária”, entendendo seu estudo por si. Ela aponta para o professor a oportunidade, ou não, de empreender um estudo sobre a produção literária portuguesa, ao contrário dos outros manuais estudados, nos quais esse estudo era a “porta de passagem” para o estudo das produções iniciais da literatura brasileira.

Os dois primeiros capítulos do volume (como praxe nesse tipo de material) problematizam as principais questões que envolvem o ensino da literatura (conceito, finalidade, estilo de época, período literário, cultura, história, etc).

Os capítulos diretamente relacionados ao estudo dos períodos literários têm semelhante estrutura. Iniciam-se com o estudo de um texto do período com proposta de leitura a partir de exercícios direcionados à interpretação, seguidos da contextualização histórica (Europa e Brasil), do estudo do estilo, das características e, finalmente, escritores e antologia.

Ao contrário dos manuais antes analisados, não há uma problematização pontual sobre em que momento iniciou-se uma literatura verdadeiramente brasileira e quais os marcos fundadores dessa literatura. Isto porque ao adotarem uma perspectiva histórica objetivamente segmentada (Literatura de informação, barroco, arcadismo, romantismo, realismo, parnasianismo, simbolismo, modernismo), Faraco e Moura disseminam ao longo do manual a discussão sobre esses marcadores de época. Assim, a reflexão sobre o surgimento da literatura brasileira (onde e como se deu) não se dá a priori, surge paulatinamente nos primeiros capítulos até o romantismo.

No capítulo referente à Literatura de Informação, por exemplo, os autores afirmam que não se podem compreender essas manifestações artísticas de descrição da terra como uma literatura brasileira, mas enfatizam sua importância histórica baseando-se num instrumento de consagração – a crítica.

Na realidade, muitos críticos localizam nessas obras alguma dose de sentimento nativista, isto é, de valorização do nativo, do indígena. A idéia de nativismo vai permanecer como uma preocupação recorrente dos escritores brasileiros (p. 61).

Esta idéia de uma literatura ainda incipiente, volta a aparecer no capítulo sobre o Barroco em que mais uma vez os autores enfatizam esse caráter e insistem no termo “manifestações literárias”:

Não se pode falar ainda em uma sociedade bem estruturada no Brasil da época. Conseqüentemente, as manifestações literárias não chegam a constituir um bloco homogêneo, caracterizando-se pela diversificação (p. 69).

O capítulo sobre Arcadismo “resolve” a questão sobre esse surgimento de uma literatura nacional:

Considerando tais mudanças sociais e econômicas, a formação de um público leitor e a de um grupo organizado de escritores, o período árcade tem bastante importância, pois nossa literatura, que até então não passava de manifestações isoladas, começa a se integrar num sistema estruturado (autor-obra-público), ainda que bastante incipiente (p. 85).

Para, durante o estudo do Romantismo, consolidar a perspectiva de uma literatura verdadeiramente nacional:

Deve-se ressaltar que foi no Romantismo que a literatura brasileira começou a tornar-se independente, passando a ter um caráter nacional (p. 103).

Literatura que revela seu amadurecimento e ambiente estruturado no Realismo:

O estilo realista/ naturalista surgiu num contexto em que já havia uma vida literária estruturada, conseqüência da maturação da nacionalidade, da incrementação da vida cultural, da aceitação do escritor como parte integrante da vida social do país. A fundação da Academia Brasileira de Letras, em 1897, é um índice desse estado de coisas (p. 166).

Assim, o que se percebe é a filiação a um único ponto de vista crítico-historiográfico. O que sustenta a argumentação aqui é uma perspectiva de formação da literatura vista como sistema, vertente principalmente defendida por Antonio Candido. Já é possível verificar essa escolha, quando os autores, nos capítulos introdutórios, discorrem sobre os papéis do autor, do público e da obra como partes do sistema literário (FARACO e MOURA, 1999, 32).

Em relação ao recorte canônico, os autores assumem uma postura também mais objetiva. Ao longo de todo o manual, são importantes os escritores que merecem destaque e espaço de estudo e antologia. Não há, como no manual de Cereja e Magalhães, muitas movimentações das fronteiras canônicas, ou seja, não há muitas “aberturas” do cânone com menção a nomes pouco usuais nesse tipo de suporte (por exemplo, Sousândrade, Martins Pena). E sempre que estes escritores surgem é como nota ou citação apenas.

Os autores utilizam, assim como nos demais manuais, o recurso de marcar a importância de um escritor pelo espaço a ele dedicado, ou seja, para diferentes espaços diferentes tipos de valoração. Um exemplo disso é o capítulo referente ao Arcadismo em que Tomás Antonio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa sobressaem em relação a Silva Alvarenga, Basílio da Gama e Santa Rita Durão (os dois últimos apenas com pequena biografia e sem nenhum excerto).

Os autores optam, ainda, por uma abordagem mais direta: pequena biografia, principais obras e um texto para leitura. As características gerais de estilo vêm listadas no início do capítulo e não são retomadas no estudo de cada escritor em particular. O momento reservado para a leitura do texto evita um direcionamento maior, pois não há após o excerto comentários sobre o texto ou estratégias explicitadas para a leitura.

Em relação ao estudo das obras e de seus escritores, há poucos comentários e explicações sobre o processo de produção individual de cada escritor. O discurso do elogio é utilizado, mas em menor proporção, como “argumento” para a leitura dos textos ou para evidenciar a importância do escritor em estudo. A seguir, alguns exemplos deste tipo de estratégia:

É difícil classificar a obra de Machado de Assis. Embora incorpore traços do Realismo/Naturalismo, a genialidade do escritor levou-o a superar estilos e modas, produzindo uma literatura com características próprias e únicas, que ultrapassou limitações de tempo e espaço (p. 189).

Gonçalves Dias é o representante maior da poesia indianista brasileira (p. 118).

Alencar é o mais importante escritor do Romantismo Brasileiro. Sua obra abrange todos os tipos de romance da época: o regionalista, o urbano, o indianista e o histórico (p. 139).

Em geral, como se observa nas afirmações acima, o discurso do elogio é marcado pelo uso dos superlativos: *o mais importante, o representante maior*.

Em vários momentos, na análise do manual, evidencia-se como critério primeiro para a efetivação do recorte canônico o caráter estético das obras. Isto se evidencia, por exemplo, ao introduzir os prosadores românticos:

Cronologicamente, o primeiro romance brasileiro foi O filho do pescador (1843), de Teixeira e Sousa. Essa obra, no entanto, tem apenas valor histórico. O primeiro lugar cabe de fato ao romance A moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo. A partir dessa obra, muitos romances foram publicados, atendendo a um número cada vez maior de leitores (p. 135).

E recorre no capítulo dedicado ao estudo da poesia parnasiana, onde os autores revelam um processo de escolha em que se considera o destaque de determinadas produções em detrimento de outras:

O conjunto da poesia escrita na época do Realismo/Naturalismo apresenta várias tendências, todas elas marcadas pela oposição ao Romantismo. Dessas tendências – a filosófico-científica, a realista, a socialista e a parnasiana – somente a última merece destaque.

Parnasianismo é o nome que se dá à produção poética mais importante da época realista/naturalista (p. 204).

Embora os critérios não sejam explicitados, é possível inferir que a poesia que merece destaque possui qualidades que a tornam superior às produções contemporâneas e, por isso, de alguma forma são merecedoras de fazer parte do manual. Os escritores eleitos como representantes dessa estética fazem parte da antológica “tríade parnasiana”: Olavo Bilac, Raimundo Correia e Alberto de Oliveira.

A partir do capítulo dedicado ao simbolismo, nota-se uma preocupação dos autores (antes não percebida) em traçar algumas filiações para o estudo de obras e escritores posteriores. Além disso, passa-se a fazer referências a outros escritores que não apenas aqueles aos quais se dedicam a análise e o estudo. Os escritores escolhidos não surgem mais isoladamente, mas dentro de um contexto maior de produção cultural evidenciando o processo de seleção e posterior canonização. Exemplo disso:

Hoje a crítica considera que a obra dos simbolistas abriu caminho para algumas inovações que marcariam a primeira fase do nosso Modernismo.

Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens são os nossos principais escritores simbolistas. Destacam-se ainda Emiliano Pernetá, Mário Pederneiras e Dario Veloso (...).

É importante salientar ainda a poesia do baiano Pedro Kilkerry, pouco valorizado na sua época, cuja obra só recentemente foi reunida em volume. Kilkerry é considerado um dos poetas mais inovadores de seu tempo (p. 222).

A crítica, mais uma vez, aparece como recurso fundante de uma perspectiva, mas de maneira abstrata e generalizante. E o processo de seleção dos escritores silencia sobre os critérios utilizados para perpetuar a obra de uns em detrimento da de outros.

Nota-se, também, que um olhar mais detido sobre as particularidades das obras passa a fazer parte das análises empreendidas pelos autores e revela-se um marcador da importância dos escritores considerados canônicos, pois não são todos os escritores elencados que “merecem” esse estudo detalhado. Ainda, neste capítulo, por exemplo, apenas Cruz e Sousa tem sua obra analisada, indicando uma possível “superioridade” em relação a seu contemporâneo Alphonsus de Guimaraens.

Em relação à reapropriação do discurso crítico, em geral, a voz da crítica aparece silenciada, mas as menções a uma voz autorizada surgem pontualmente bem como as citações literais.

Aparece na forma de paráfrase como no exemplo abaixo:

Memórias de um sargento de milícias, segundo Antonio Candido, não seguiu os padrões do Romantismo. É considerado um livro de transição para um novo estilo de época: O Realismo/Naturalismo (p. 149).

Ou na forma de citações literais do discurso do crítico ou historiador:

O romance sertanista procura mostrar que o “Brasil verdadeiro, Brasil original, Brasil puro seria o do interior, o do sertão, imune às influências externas, conservando em seu estado natural os traços nacionais” (Nelson Werneck Sodré).

A Arcádia é uma região ideal e fictícia, de extrema beleza, de onde foram expulsas as paixões perturbadoras, refúgio maravilhoso e feliz das idéias e do deleite espiritual. Essa região ideal situava-se no campo, em plena natureza pura, por isso o tema da Arcádia sempre esteve ligado à literatura pastoril e bucólica... (Afrânio Coutinho) (p. 86).

Quanto às afirmações generalizantes pode-se citar como exemplo de sua utilização:

2. No balanço geral do período, o romance regionalista firma-se como a mais importante manifestação em prosa da segunda fase modernista (p. 327).

Os capítulos dedicados às tendências contemporâneas seguem o mesmo padrão dos manuais anteriores: uma longa lista de nomes e tendências. Enfatiza-se o caráter de escolha, em que se explicita de maneira mais aberta que os autores do manual efetivam um recorte num universo literário amplo, constituindo o seu próprio cânone.

Na tabela, a seguir, comparam-se as estratégias de justificação do cânone utilizadas por cada um dos manuais com exemplos ilustrativos de cada uma delas:

	José de Nicola	Cereja e Cochar	Faraco e Moura
Reapropriação silenciosa do discurso crítico	<p>Quinhentismo é a denominação genérica de todas as manifestações literárias ocorridas no Brasil durante o século XVI, correspondendo à introdução da cultura europeia em terras brasileiras. Ainda não podemos falar em literatura do Brasil, aquela que reflete a cosmovisão do homem brasileiro, e sim numa literatura no Brasil, ou seja, uma literatura ligada ao Brasil, mas que denota a cosmovisão, as ambições e as intenções do homem europeu.</p>	<p>Embora a literatura brasileira tenha nascido no período colonial, é difícil precisar o momento em que passou a se configurar como uma produção cultural independente dos vínculos lusitanos. É preciso lembrar que, durante o período colonial, ainda não eram sólidas as condições essenciais para o florescimento da literatura, tais como existência de um público leitor ativo e influente, grupo de escritores atuantes, vida cultural rica e abundante, sentimento de nacionalidade, liberdade de expressão, imprensa e gráficas. Por essas razões, alguns historiadores da literatura preferem chamar a literatura aqui produzida até o final do século XVII de “manifestações literárias” ou “ecos da literatura no Brasil”.</p>	<p>Nesse primeiro século, não se pode falar na existência de uma literatura brasileira. Ocorrem apenas manifestações isoladas, que se prendem à descrição da terra e do índio ou a textos escritos pelos jesuítas que aqui estiveram.</p> <p>Na realidade, muitos críticos localizam nessas obras alguma dose de sentimento nativista, isto é, de valorização do nativo, do indígena. A idéia de nativismo vai permanecer como uma preocupação recorrente dos escritores brasileiros.</p>
Citação literal	<p>“Gregório, como toda a massa devota de sua época, parece que trazia Deus mais nos lábios que no coração. Condenou acerrimamente a vaidade humana, o dinheiro, a irreligiosidade dos senhores da Igreja e muitas outras misérias terrenas, mas sua existência foi um rosário de culpas; o meio envolvente, social e religioso, era a própria personificação do Pecado”. Segismundo Spina</p> <p>No dizer de Augusto e Haroldo de Campos, “Sousândrade identifica o seu destino pessoal de poeta com o fadário de um novo ‘Guesa’ no plano histórico social, assimila a esse destino o do selvagem americano, sacrificado pelo conquistador branco”.</p>	<p>Esse monte de prosa e verso [de Álvares de Azevedo] é tão irregular porque não foi devidamente polido, ou porque o Autor queria que fosse assim mesmo, para sugerir a inspiração desamarrada, em obediência a uma estética atraída pelo espontâneo e o fragmentário? É difícil dizer, mas as duas coisas devem estar combinadas. (Antonio Candido)</p> <p>[...] Machado recria, em seus romances, o mundo carioca [e brasileiro] de uma sociedade arcaica, cujos hábitos antigos e cerimoniais e cujas atitudes convencionais dissimulavam[...] toda a violência de uma sociedade escravocrata, onde o apadrinhamento e o “jeitinho” solucionavam, sempre que necessário, as situações geradas por uma estrutura social assentada nos privilégios e numa divisão desigual dos bens. (Marisa Lajolo)</p>	<p>Como a literatura informativa “é indispensável ao conhecimento geral do Brasil, sendo também fonte de manifestações e atitudes literárias posteriores, que chegam mesmo até o Modernismo, deve ser considerada como um capítulo importante de nossa história cultural, em particular de nossa história literária”. (José Aderaldo Castello)</p> <p>O estilo barroco é o meio de expressão do homem da época, saudoso “da religiosidade medieval e, ao mesmo tempo, seduzido pelas solicitações terrenas e pelos valores do mundo – amor, dinheiro, luxo, aventura, posição social”. (Afrânio Peixoto)</p>

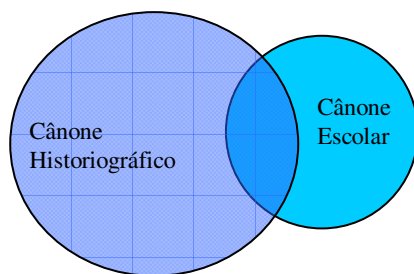
Paráfrase	Cantou o amor, a mulher, a morte, o sonho, cantou a República, o abolicionismo, a igualdade, as lutas de classe, os oprimidos. Teve muitos amores, amou e foi amado por várias mulheres, mas, como bem lembra Jorge Amado no seu <i>ABC de Castro Alves</i> , a maior de todas as suas noivas foi a Liberdade.	A loucura é um tema que suscita interesse em cientistas, filósofos e escritores. O pensador Michel Foucault, por exemplo, autor de dois livros sobre o assunto (<i>História da loucura e Doença mental e psicologia</i>), demonstra como os critérios de loucura variam de acordo com a sociedade, com seu modo de produção e seus valores. Machado de Assis, criador da intrigante personagem Quincas Borba, também se interessou pelo tema e levou-o às últimas conseqüências em <i>O alienista</i> , conto no qual satiriza a prepotência da ciência da época e demonstra as íntimas relações entre normalidade, loucura e poder.	Conforme o crítico Alfredo Bosi, houve ecos do barroco europeu na literatura brasileira do século XVII e primeira metade do século XVIII. Memórias de um sargento de milícias, segundo Antonio Candido, não seguiu os padrões do Romantismo. É considerado um livro de transição para um novo estilo de época: o Realismo/Naturalismo. Observa-se nesse romance a preocupação em retratar uma classe social que não costumava aparecer nas obras românticas: o povo remediado. Constitui ainda novidade nesse livro uma certa tendência à comicidade e uma linguagem mais objetiva, sem as idealizações tão freqüentes no Romantismo.
Uso dos elogios	De fato, o poeta maranhense trabalhou de forma brilhante todos os temas iniciais do Romantismo, como o indianismo, a natureza pátria, a religiosidade, o sentimentalismo, o espírito de brasilidade. (Sobre a poesia de Gonçalves Dias). É nesse aspecto que Machado de Assis mais nos interessa, pois à prosa realista pertencem as verdadeiras obras-primas do romancista e contista.	Em virtude dessas ligações com a tradição clássica, sua obra é a que melhor se ajustou aos padrões do Arcadismo europeu. (em relação à poesia de Cláudio Manuel da Costa) Embora Gonçalves de Magalhães seja considerado o introdutor do Romantismo no Brasil, na verdade foi Gonçalves Dias quem implantou e solidificou a poesia romântica em nossa literatura. Sua obra pode ser considerada a realização de um verdadeiro projeto de construção da cultura brasileira.	Nosso grande representante na prosa indianista é José de Alencar, com os romances <i>O guarani</i> , <i>Iracema</i> e <i>Ubirajara</i> . Na literatura, o grande destaque fica para Machado de Assis, que, na segunda fase de sua obra, deixa de lado os preceitos românticos, inaugurando entre nós o Realismo e atingindo ma qualidade literária que o tornaria nosso maior ficcionista de todos os tempos.
Uso dos superlativos	Olavo Bilac é o único dos grandes parnasianos que já iniciou seu ofício comungando com a estética do movimento: desde o princípio buscou a perfeição formal. Cruz e Sousa é sem dúvida a figura mais importante do nosso Simbolismo, chegando-se a afirmar que sem ele nem teríamos essa estética em nossas letras. O poeta pode ser	Gregório de Matos é o maior poeta barroco brasileiro e um dos fundadores da poesia lírica e satírica em nosso país. Publicado em 1769, <i>O Uruguai</i> é considerado a melhor realização no gênero épico no Arcadismo brasileiro. A seleção vocabular, a utilização de ritmos e	Gonçalves Dias é o representante maior da poesia indianista brasileira. O poeta cultivou também a poesia lírico-amorosa. Álvares de Azevedo é o mais importante poeta do Ultra-Romantismo brasileiro. Alencar é o mais importante escritor do Romantismo brasileiro. Sua obra abrange

	<p>considerado um dos maiores nomes do Simbolismo universal.</p> <p>Misticismo, Amor (por Constança e pela Virgem Maria) e Morte – eis o triângulo que caracteriza a obra de Alphonsus de Guimaraens, sendo comum a crítica literária considerá-lo o poeta mais místico de nossa literatura.</p>	<p>sonoridade ao gosto da sensibilidade brasileira, a idealização da natureza e da pátria fazem da “Canção do exílio” o primeiro canto autenticamente brasileiro, o melhor exemplo em poesia do projeto romântico de construção de uma identidade nacional.</p> <p>... foi o poeta brasileiro mais original do século XIX (sobre Sousândrade)</p>	<p>todos os tipos de romance da época: o regionalista, o urbano, o indianista e o histórico.</p> <p>É importante salientar ainda a poesia do baiano Pedro Kilkerry, pouco valorizado na sua época, cuja obra só recentemente foi reunida em volume. Kilkerry é considerado um dos poetas mais inovadores do seu tempo.</p>
<p>Afirmações de caráter generalizante</p>	<p>Alencar aparece na literatura brasileira como o consolidador do romance, um ficcionista que responde às expectativas do grande público.</p> <p>Augusto dos Anjos é um poeta único em nossa literatura. Sua obra é a soma de todas as tendências (ou de todos os –ismos, como se costuma dizer) da segunda metade do século XIX e do início do século XX</p>	<p>Gregório emprega na sátira uma língua portuguesa diversificada, cheia de termos indígena e africanos, de palavrões, gírias e expressões locais.</p> <p>Por essas razões é que a poesia de Gregório de Matos – ao abrir espaço para a paisagem local e a língua do povo – talvez seja a primeira manifestação nativista de nossa literatura e o início de um longo despertar da consciência crítica nacional, que levaria ainda um século para abrir os olhos.</p>	<p>Franklin Távora, com O Cabeleira, é considerado o criador da literatura do Nordeste.</p> <p>É difícil classificar a obra de machado de Assis. Embora incorpore traços do Realismo/Naturalismo, a genialidade do escritor levou-o a superar estilos e modas, produzindo uma literatura com características próprias e únicas, que ultrapassou limitações de tempo e espaço.</p>

3.2.4. Cânones interseccionados

Pela análise acima e pelos aspectos destacados na leitura dos manuais didáticos, é possível afirmar que o cânone proposto pela historiografia e pela crítica literárias é reescrito no livro didático, apresentando-se como um cânone “menor”, no sentido de “oriundo de”.⁴⁸ Além disso, esse cânone surge naturalizado no manual, como se esse processo de canonização ao longo do tempo e da história não envolvesse princípios teóricos e muito menos critérios (sejam históricos ou estéticos)⁴⁹ e, conforme explicitado no primeiro capítulo, um jogo de forças e lutas pela supremacia de certos textos (e escritores) em relação a outros para serem canonizados.

A partir da perspectiva de que a literatura é um polissistema, tanto o cânone historiográfico quanto o cânone escolar podem ser compreendidos como sistemas independentes (pois possuem modos de funcionamento e de organização diversos, bem como elementos constitutivos) e inter-relacionados (em função de suas zonas fronteiriças ou de contato) do sistema literário que estabelecem uma intersecção de seus cânones. A figura abaixo ilustra, de maneira geral, o que se pretende ao afirmar tais pressupostos:



O cânone historiográfico representa o sistema majoritário a partir do qual o cânone escolar se origina, embora este último passe a operar de maneira distinta do da sua

⁴⁸ A utilização do adjetivo “menor” não pretende nem um juízo de valor e nem um uso pejorativo do termo. Refere-se tão somente a uma estratégia do livro didático, inclusive pela limitação do formato, em reduzir a quantidade de escritores citados a partir de um espectro maior.

⁴⁹ Utiliza-se, aqui, o termo naturalizado numa acepção próxima à utilizada por Abreu (2004, 41) quanto trata da naturalização do conceito de literatura.

matriz. Tanto o recorte canônico quanto as instâncias legitimadoras e seus discursos fundantes podem (ou não) ocupar esta zona fronteira em que apresentam pontos em comum, mas que são operados por regras e leis distintas de cada sistema. É o mesmo em uma forma diversa.

O manual didático, por exemplo, ao silenciar sobre o processo de escolha que viabiliza a constituição canônica, naturaliza a presença desses escritores constituindo uma verdade. A crítica e a historiografia, ao contrário, apresentam-se como parciais, como possibilidades de compreender o campo literário, como perspectivas a serem assumidas e revisadas. Os livros didáticos, por sua vez, apresentam-se como totalidades, como criadores de verdades, imbuídos de certezas. O cânone, nesse aspecto, surge também como algo arbitrário e fechado.

Ao reapresentar o discurso crítico historiográfico para o aluno no ensino médio, o livro didático anula e suprime o caráter flutuante do campo literário, estabilizando seus sentidos. Além disso, possibilita a transmutação do cânone historiográfico para um cânone escolar que se apresenta ao aluno como a possibilidade de leitura, como a representação da literatura. São, sem dúvida, as exigências da transposição⁵⁰ do discurso teórico para o escolar, promovendo a didatização do campo literário para torná-lo um conteúdo a ser ministrado nas aulas de literatura.

Conseqüência direta desse processo é a rigidez dos manuais e o temor em abandonar a segurança que a historiografia e o estudo dos períodos, estilos de época, características e biografia possuem⁵¹. É a literatura tornada conteúdo e os escritores canônicos tomados como a presentificação (sua face mais concreta) disso, pois de um lado representam a possibilidade de leitura (aspecto recorrente quando se fala, entre outros

⁵⁰ Sobre transposição didática ver: CHEVALLARD, Yves e JOSHUA, Marie-Alberte. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensee Sauvage, Editions. 1991.

⁵¹ “No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários”. COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto. 2006, 21.

aspectos, na falência do ensino de literatura) e a tradição cultural (entendida como repertório a ser perpetuado) e de outro, o elemento concreto desse estudo da literatura.

Este cânone escolar, no entanto, veicula-se na escola de maneira restritiva, pois, de um lado, apaga as várias modulações do processo constitutivo do cânone historiográfico e, de outro, como vários estudiosos afirmam, a sua circulação pelo ambiente escolar não garante a leitura efetiva das obras e nem a possibilidade do aluno de “apropriar-se” do texto (PAULINO, 2004, EVANGELISTA, s/d).

É possível pensar que a escritura do manual traduz-se concretamente na construção de um “tecido canônico”, pois o autor do manual, por movimentos de exclusão/inclusão, acaba por constituir um “cânone” próprio, em que escritores mais conceituados misturam-se a outros menos lembrados ou a alguns até mesmo esquecidos pela crítica literária atual e, principalmente, pelo público leitor da atualidade. Ao representar essas escolhas literárias via gênero manual, acaba-se por acentuar o status desses escritores e de suas obras pela legitimidade do livro, reafirmando seu caráter canônico junto ao público ao qual ele se destina.

Pelo cruzamento das escolhas apresentadas nos manuais pode-se chegar a este cânone geral: Pero Vaz de Caminha, Pero Lopes de Sousa, Padre Manuel da Nóbrega, Pero de Magalhães Gândavo, Gabriel Soares de Sousa, Ambrósio Fernandes Brandão, Frei Vicente do Salvador, Hans Staden, Jean de Léry, **José de Anchieta**, **Gregório de Matos Guerra**, Bento Teixeira, Botelho de Oliveira, Frei Itaparica, **Padre Antônio Vieira**, Sebastião da Rocha Pita, Nuno Marques Pereira, **Cláudio Manuel da Costa**, **Tomás Antônio Gonzaga**, Santa Rita Durão, Basílio da Gama, Alvarenga Peixoto, Silva Alvarenga, **Gonçalves Dias**, Gonçalves de Magalhães, Araújo Porto-Alegre, **Álvares de Azevedo**, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela, **Castro Alves**, Tobias Barreto, Sousândrade, Teixeira e Sousa, **Joaquim Manuel de Macedo**, **Manuel Antônio de Almeida**, Bernardo Guimarães, **José de Alencar**, Visconde de Taunay, Franklin Távora, Martins Pena, França Júnior, Artur Azevedo, Inglês de Sousa, Adolfo Caminha, Júlio Ribeiro, **Machado de Assis**, **Raul Pompéia**, **Aluísio Azevedo**, **Alberto de Oliveira**, **Raimundo Correia**, **Olavo Bilac**, Teófilo Dias, Vicente de Carvalho, Francisca Júlia, **Cruz e Sousa**, **Alphonsus de Guimaraens**, Pedro Kilkerry, Emiliano Perneta, Mário

Pederneiras, Dario Veloso, **Euclides da Cunha**, **Augusto dos Anjos**, **Lima Barreto**, Graça Aranha, **Monteiro Lobato**, **Mário de Andrade**, **Oswald de Andrade**, **Manuel Bandeira**, **Antônio de Alcântara Machado**, Menotti del Picchia, Luís Aranha, Ronald de Carvalho, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida, Plínio Salgado, Raul Bopp, **Murilo Mendes**, **Jorge de Lima**, **Carlos Drummond de Andrade**, **Cecília Meireles**, **Vinícius de Moraes**, José Américo de Almeida, **Rachel de Queiroz**, **José Lins do Rego**, **Graciliano Ramos**, **Jorge Amado**, **Érico Veríssimo**, Marques Rebelo, Lúcio Cardoso, Dionélio Machado, Otávio de Faria, Ciro dos Anjos, Mário Quintana, Alphonsus Guimaraens Filho, José Paulo Paes, Paulo Bonfim, Mário Palmério, Rubem Braga, **Dalton Trevisan**, Carlos Heitor Cony, Lêdo Ivo, Péricles Eugênio da Silva Ramos, Geir Campos, Darcy Damasceno, **João Cabral de Melo Neto**, **Ferreira Gullar**, Mauro Mota, **Clarice Lispector**, **Guimarães Rosa**, **Décio Pignatari**, **Haroldo de Campos**, **Augusto de Campos**, José Lino Grünelwald, Ronaldo Azevedo, Edgar Braga, Pedro Xisto, **Mário Chamie**, Wladimir Dias Pino, Mauro Gama, **Manoel de Barros**, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Antônio Callado, Fernando Sabino, Luis Fernando Verissimo, Lourenço Diaféria, Otto Lara Rezende, Sérgio Porto, Moacyr Scliar, Samuel Rawett, Domingos Pellegrini Jr., **Ligia Fagundes Telles**, João Antônio, Luís Vilela, Nélide Piñon, Rubem Fonseca, **Nelson Rodrigues**, Gianfrancesco Guarnieri, Dias Gomes, Chico Buarque de Hollanda, Ruy Guerra, Paulo Pontes, Plínio Marcos, Osman Lins, Waly Salomão, Affonso Romano de Sant'Anna, Afonso Ávila, Thiago de Mello, Capinam, Cacaso, Torquato Neto, Paulo Leminsky, Ana Cristina César, Charles, Chacal, Alex Polari, Ulisses Tavares, Nicolas Behr, Francisco Alvim, Roberto Piva, Alice Ruiz, Jô Soares, Marcos Rey, Walcyrr Carrasco, João do Rio, Rubem Braga, Homero Homem, Murilo Rubião, Autran Dourado, Otto Lara Rezende, José J. Veiga, Ricardo Ramos, Marina Colasanti, Sérgio Sant'ana, Luiz Vilela, Ivan Ângelo, José Conde, Antônio Olavo Pereira, José Cândido de Carvalho, Bernardo Elis, Herberto Sales, Márcio Souza, Antônio Callado, Geraldo Ferraz, Francisco Dantas, Autran Dourado, Aníbal Machado, Adonias Filho, Josué Montello, Lya Luft, José Louzeiro, Josué Guimarães, Ignácio de Loyola Brandão, João Ubaldo Ribeiro, Raduan Nassar, Marcelo Rubens Paiva, Patrícia Melo, Ana Miranda, José Roberto Torero, Fernando Morais, Roberto Drummond, Fernando Gabeira, Ariano Suassuna, Jorge

Andrade, Augusto Boal, Ruy Guerra, Oduvaldo Viana Filho, Paulo Pontes, Plínio Marcos, Millôr Fernandes.

Os escritores em negrito são os citados por todos os manuais e constituem o que, aqui, está por se denominar o centro do cânone ou como argumentam Frederico e Osakabe, representam o efeito de permanência relativo ao cânone. Os escritores restantes referem-se ao caráter transitório do cânone ou, seja, são os que se localizam na periferia do território literário (2004, s/p).

A escola, nesse contexto, ao adotar o livro didático em seu ambiente de leitura, assume como seu este cânone literário (constituído através do manual) e dá a ele respaldo e sustentação. Unem-se, então, duas forças legitimadoras – o livro/gênero manual e a escola/espço de leitura.

Entra em curso um processo de institucionalização de um cânone, pois essa comunidade de leitores passa a aceitar esse recorte de escritores e obras como representativos de uma literatura nacional, e para o aluno essas obras passam a figurar em seu imaginário de leitor, formadoras de suas percepções sobre o literário e sobre a prática da leitura.

Além disso, a prática pedagógica nas escolas está diretamente relacionada às escolhas feitas pelos professores responsáveis pelo material didático adotado, pois as aulas de literatura são pensadas, estruturadas e ministradas tendo em vista os romances e escritores que compõem esses manuais. Portanto, essas escolhas, além de reafirmarem o caráter canônico de determinados textos e escritores, delineiam a maneira como professores e alunos no Ensino Médio passam a formular suas hipóteses sobre o literário e sobre o que é literatura e selecionam o que o estudante lerá em seus anos preparatórios, antes do ingresso em uma instituição de nível superior, demarcando o muito ou pouco de sua formação como leitor.

Percebe-se, portanto, a força que os manuais passam a ter, em função de seu caráter organizacional. Esta força enformadora, delineando o que se lê em determinados momentos do percurso escolar, legitima-se graças a três aspectos complementares: o respaldo institucional, o próprio processo de escolha, capaz de legitimar-se como critério de valor e a reafirmação do cânone historiográfico consagrado pela crítica e tradição literárias.

A consequência desse processo é a transformação deste cânone, na prática pedagógica, num cânone escolar.

II – VESTIBULAR: Um novo lugar do cânone

4. A Lista de Vestibular como um lugar do cânone

*Sinto uma grande pressão na gente para ler todos esses clássicos...
eu acho meio demais ser forçada a ler todos esses livros que
você jamais leria se fosse dada a opção...
Aluna inglesa em entrevista a Cyana Leahy-Dios*

4.1. Acerca do Vestibular: breves considerações sobre sua filosofia

No âmbito escolar, muito se discute sobre o desinteresse do jovem em relação ao universo letrado, em particular à leitura dos livros que compõem o cânone literário (Bordini, s/d). Se de um lado, há um movimento de valorização de uma tradição literária e de seus principais representantes (OSAKABE, 2005; REZENDE et al, 2006), de outro, verifica-se uma ampla negação dessa mesma tradição, que se pode chamar de cânone acadêmico, por parte daqueles que deveriam, em tese, ser seu público (ROCCO, 1981; LEAHY-DIOS, 2000). O resultado, portanto, é de um descompasso entre as escolhas feitas pelas instituições responsáveis por determinado cânone e as escolhas do público, revelando um rompimento nas formas de comunicação entre o repertório cultural valorizado nas Universidades (patrimônio literário) e o dos estudantes secundaristas (ZILBERMAN, s/d, 34).

Este descompasso sugere uma subversão (ou quebra) do acordo tácito necessário para que um cânone se constitua e seja consagrado como representativo de um fazer literário (PETRUCCI, 1999). Isto porque, como se observou no início desta reflexão, no processo de legitimação do cânone é necessário que crítica e público, em grande medida, pactuem para esse processo legitimador, pois *o cânone literário é função de uma decisão comunitária sobre aquilo que conta em literatura* (COMPAGNON, 2001).

A despeito deste descompasso (e, talvez, em grande medida justamente por ele), a cena de leitura no ambiente escolar, hoje, está marcada por uma forma particular de difusão e manutenção do cânone. É o Exame de seleção para ingresso em instituições de

ensino superior – Vestibular – que, de fora deste ambiente escolar, diz o que se deve ler e constitui o seu cânone, legitimando-o pelo próprio processo de escolha que, por si, põe em operação um processo de canonização, por meio do poder institucional (a força de quem diz) e de sua crítica especializada (o conjunto de acadêmicos que passa a referir-se a essas obras).

Em seus exames de seleção, uma parcela significativa das instituições públicas de nível superior (ver Anexo III) adota a indicação prévia de escritores e obras para leitura a ser avaliada nas Provas de Língua e Literatura. Essa indicação prévia (geralmente anunciada no início de cada ano letivo) lista, então, uma série de obras a serem lidas durante o ano por alunos de Ensino Médio que pretendem se submeter aos exames de seleção destas instituições; daí adveio a nomeação adotada no ambiente escolar – listas de Vestibular. A partir desta prática, as Listas de Vestibular passaram a instituir as leituras feitas pelos estudantes de Ensino Médio, rerepresentando no ambiente escolar um outro recorte canônico.

Antes de se empreender a reflexão sobre a forma como a lista de vestibular também influenciará o ensino da literatura no ambiente escolar a partir da obrigatoriedade de leitura das obras indicadas, far-se-á uma pequena discussão sobre a filosofia⁵² do Vestibular da Unicamp, cujas listas serão, aqui, analisadas.

Interessa, principalmente, entender o processo pelo qual o Vestibular da Unicamp passa, a partir da década de 80 (precisamente a partir do ano de 1986), quando deixa de ser unificado e se separa das demais universidades públicas do Estado de São Paulo, a Unesp e USP. Esta separação acarreta uma série de mudanças conceituais no encaminhamento dado por cada Instituição ao seu exame de ingresso – Vestibular –, promovendo, conseqüentemente, novos rumos para a prova de língua e literaturas de língua portuguesa que deve ser compreendida nesse contexto.

Em 1986, a Unicamp se propõe a rever o processo seletivo – Vestibular – através de um grupo de estudos que objetivava analisar as formas de seleção para ingresso em seus cursos. Segundo Abaurre e Charnet (2001), deste momento reflexivo, constatou-se

⁵² Este termo é utilizado por ABAURRE e CHARNET IN: *Os 15 anos do Vestibular Unicamp: Filosofia e objetivos*. UNICAMP. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente para os Vestibulares. 2001.

que os vestibulares constituíam um instrumento eficaz de influência sobre o ensino fundamental e médio e que novas formas de seleção ou novas concepções de provas deveriam ser viabilizadas para que esta influência fosse melhor encaminhada. Assim, *a Unicamp decidiu assumir a responsabilidade por um Concurso Vestibular próprio, o que a obrigou a definir-se filosoficamente sobre a natureza de seu trabalho e sobre o aluno ideal para freqüentar os seus cursos* (Idem, 3).

De forma concreta, esse processo evidencia-se por uma mudança conceitual em relação ao tipo de prova proposto. As provas da Unicamp se pretendem distintas das demais deste gênero tanto em relação à sua formulação quanto à sua filosofia. A distinção se faz, primeiramente, por questões de formulação. Num ambiente em que ainda prevaleciam as questões de múltipla escolha (pelo menos em uma das etapas do processo seletivo), a Unicamp, ao contrário, propõe questões, tanto na primeira quanto na segunda fase, de caráter dissertativo⁵³; e adota-se, ainda, a prova de redação logo na primeira etapa do processo seletivo e com um caráter classificatório e eliminatório, de maneira irrestrita.

Além dessa mudança de perspectiva, outro aspecto relevante é o discurso da influência dessa prova para uma reflexão da prática em sala de aula, promovendo, inclusive, uma mudança de conteúdos e de enfoques no ambiente escolar.

Dessa forma, o Vestibular passa a ser compreendido como um evento válido de interlocução entre a Universidade e o Ensino Fundamental e Médio, por se situar, segundo as reflexões feitas naquele momento, em um ponto estratégico da formação do egresso do Ensino Médio, possibilitando esta articulação (Idem, 3).

Pela maneira com que passam a ser concebidas (as mudanças estruturais e conceituais das provas) e pelo impacto que causam nos candidatos (e nos responsáveis por sua formação e preparação), as provas do vestibular acabam por promover uma discussão nas escolas de Ensino Médio sobre o que estudar e como fazê-lo. O Vestibular, nesse

⁵³ “O modelo discursivo adotado para as doze questões gerais da primeira fase e para as provas da segunda fase permite que se conheça melhor o nível e a qualidade das informações que trazem os vestibulandos sobre os conteúdos do ensino médio, permitindo também que respostas parcialmente corretas recebam pontuação correspondente ao nível de acerto do candidato, o que não é possível nos testes de múltipla escolha, em que as respostas estão ou absolutamente certas ou absolutamente erradas”. (idem, p. 08).

discurso, serve não apenas como meio de interação entre a Universidade e o Ensino médio, mas como agente de mudanças.

Os idealizadores da prova Vestibular Unicamp consideram-na, portanto, instrumento de reflexão sobre o Ensino Fundamental e Médio e, especialmente, uma medida para influenciar no campo da prática de professores e no direcionamento de estudos nestes segmentos de ensino. Assim, a Unicamp se autoneomeia representante desta tendência e passa a avaliar diretamente seu papel nesse processo. Seu exame de seleção é considerado distinto em relação à maioria dos vestibulares por suas características e por compreender que o vestibular não é “*apenas um instrumento de seleção, mas um evento que pode e deve sinalizar significativamente para um direcionamento no ensino precedente e no conseqüente*” (ABAURRE e CHARNET, 2001, 9).

Neste aspecto, evidencia seu papel de formador de conceitos e propostas para direcionamento da organização do ensino fundamental e médio, expressando essa preocupação e enfatizando, largamente, esse aspecto nas séries de fascículos que formulou ao longo de seus exames.

Há uma proposta de servir como uma das “*forças determinantes dos rumos da educação básica*”, influenciando entre outros aspectos: os conteúdos, metodologias, filosofia do Ensino Fundamental e Médio.

Há, portanto, por parte da Universidade, não só um reconhecimento da dificuldade da escola básica em cumprir seu papel, mas também uma tomada de posição que vai além de seu papel de formação de profissionais reflexivos e de fomentadora de pesquisas. Assim, o vestibular passa a ser, nesse contexto, uma ferramenta capaz de, por sua abrangência e impacto, “forçar” mudanças no Ensino Médio e na forma como é conduzida a produção de conhecimento em seu ambiente escolar⁵⁴. Assim:

⁵⁴ Como voz discordante a esse discurso que referenda o vestibular como agente de mudança nas práticas de ensino no ambiente escolar ver: LAJOLO, M. P. O vestibular e o Ensino da Literatura. IN: www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm.

Entre outros aspectos argumenta a autora: “Ao invés de delirar alto quando se propõe a interferir no ensino de 2º grau, pode modestamente limitar sua ambição pela fidelidade a seu modo de ser, ao modo de ser de sua relação com a literatura. E em vez de aderir a propostas ingênuas de “leitura livre e criativa” ou “interpretação pessoal”, admita que os leitores que ela forma são leitores cuja subjetividade é fortemente marcada pela história de leituras de que cada texto foi objeto, e cuja criatividade se manifesta na interação de uma leitura nova com as outras que um texto já recebeu.”

Os parâmetros e a proposta metodológica defendidas pela Unicamp foram baseados no diagnóstico que se tinha em 1986 – que não era só da Unicamp, mas, de certa forma, consensual no país – quanto ao trabalho que vinha sendo realizado pelas escolas de ensino fundamental e médio. Considerava-se que o trabalho em busca do desenvolvimento da capacidade de expressão, de raciocínio, da capacidade de leitura, de escrita e de articulação de idéias estava deixando a desejar. Entendia-se que o trabalho a ser realizado no ensino fundamental e médio deveria estar voltado não para a memorização, para a repetição acrítica, mas sim para o desenvolvimento dessas habilidades gerais, que são essenciais para todo e qualquer cidadão, e imprescindíveis para quem se destina à carreira universitária (ABAURRE e CHARNET, 2001, 03).

O que, em última instância, é uma forma de seleção passa a servir de mediador também no processo escolar. A prova de literaturas de língua portuguesa, então, se coloca também nesse papel de mediadora, influenciando o que se lê, como se lê e moldando as habilidades da leitura literária nesse aluno-vestibulando no ambiente escolar. O que era apenas um momento preparatório para um processo de seleção, transforma-se numa filosofia de ensino, marcando o processo de leitura na escola no ensino médio.

Esta preocupação, então, se estende às provas de Língua e Literaturas de Língua portuguesa que passam, nesse contexto, a dispor sobre as melhores e mais eficientes formas de fomentar no ambiente escolar a leitura literária a partir das sugestões propostas pelas listas. Assim, a prova de língua e literatura também passou por um processo de reformulação que culminou com um perfil diferenciado, segundo seus idealizadores, de percepção do estudo da língua portuguesa, compreendida num contexto de uso e de um estudo da literatura baseado na leitura e não no estudo de períodos literários e estilos de época.

Sobre essa mudança de perspectiva, Possenti e Ilari argumentam que a importância dada aos textos, concomitantemente à função que os enunciados passam a ter, faz da prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa uma prova de

leitura. Assim, a prova beneficia o candidato que lê bem, com capacidade de recuperar (com fidelidade) a intenção dos textos e cujas respostas indicam coerência e relevância com o que foi perguntado, dispensando divagações e o uso de estereótipos (2001, 11).

Se o primordial é a leitura, como enfatizam os autores, em relação, especificamente às provas de literatura, a mudança de foco significou a tentativa de deslocar o estudo da literatura para a leitura das obras literárias. A introdução das listas de leitura obrigatória justifica-se, nesse contexto, como um instrumento capaz de redirecionar o estudo da literatura no ambiente escolar para os alunos do Ensino Médio.

As listas marcam a tentativa de reintroduzir, na visão de seus idealizadores, a prática da leitura das obras, abdicando-se, dessa maneira, de um estudo centrado em movimentos literários, períodos e estilos de época⁵⁵. Nessa perspectiva, seu papel é o de “forçar” a leitura de obras que, segundo Possenti e Ilari, “*jamais seriam lidas – pelo menos na escola – sem a pressão de um vestibular*”. As provas de literatura do exame de seleção têm, portanto, como principal preocupação *avaliar os candidatos pela leitura de livros de literatura – pelo menos os indicados* (2001, 13/14).

Esta avaliação da leitura está baseada em dois aspectos primordiais:

- a) em primeiro lugar, o conhecimento de elementos do “enredo”, que, ao mesmo tempo que é importante para a compreensão da obra, verifica, de alguma forma, se o candidato conhece o livro (romance, conto, peça de teatro);
- b) em segundo lugar, avaliação de aspectos relativos ao significado da obra, eventualmente referentes a sua organização ou estrutura, ou, ainda, sua relação com episódios da história real relacionados à obra de forma relevante. Em suma, questões que, para serem respondidas, requerem a leitura do texto integral e, eventualmente, alguma avaliação crítica da mesma (2001,13).

⁵⁵ “Talvez essa mudança possa ser representada pela declaração de um vestibulando, entrevistado ao sair da prova, que expressou assim uma queixa: ‘Não caiu literatura, só caiu livro’.

Ora, essa afirmação indica muito bem o que se considerava ‘literatura’ nos vestibulares até então: características das escolas, sua periodização, relação de obras, características de autores, relação entre autores e obras – ou seja, associações de nomes e títulos.” POSSENTI, Sírio e ILARI, Rodolfo. In: *15 Anos de Vestibular Unicamp: Língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa: coletânea, 2ª fase*. Comissão Permanente para Vestibulares Unicamp. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001, p. 13.

A ênfase na importância da experiência de leitura explica-se como forma de neutralizar o discurso, externo ao ambiente Vestibular, geralmente propagandeado pelas escolas e cursos pré-vestibulares, sobre a necessidade de estabelecer variadas relações entre as obras, sobre leituras legítimas dos textos, sobre marcas de sentido, protocolos de leitura⁵⁶.

Trata-se, também, de uma tentativa de anular o “efeito aula de livro”, ou seja, demonstrar ao aluno que o conhecimento da obra (que será verificado na prova) vai além de comentários e resumos, mas está marcado pela *experiência relativamente pessoal e intransferível de ler* (idem, 14).

Ao verificar o que o Manual do candidato traz como aspectos importantes a serem considerados nas leituras literárias dos textos sugeridos, percebe-se que as exigências extrapolam a esfera de uma leitura apenas do texto indicado:

1. Nos textos ficcionais:

- 1.1. Apreender a seqüência dos acontecimentos;
- 1.2. Identificar as personagens e os seus respectivos papéis na ação;
- 1.3. Descrever as personagens e os seus papéis;
- 1.4. Identificar categorias de espaço e tempo;
- 1.5. Identificar quem narra a história e quais as conseqüências que derivam da escolha de um determinado narrador, para o sentido geral da obra;
- 1.6. Relacionar os elementos acima referidos, visando à identificação dos temas do texto;
- 1.7. Relacionar os elementos acima mencionados com aspectos do contexto social e literário da época, na medida em que ajudam a compreender melhor a obra em questão.

2. Na poesia:

- 2.1. Identificar os elementos de estruturação do texto, tais como: sonoridade, metro, ritmo, rima, estrofe, formas fixas e figuras;
- 2.2. Hierarquizar a importância desses elementos no texto;
- 2.3. Relacionar os elementos acima referidos, visando à identificação dos temas do texto;
- 2.4. Comparar aspectos comuns em diferentes poemas;
- 2.5. Estabelecer relações entre o poema e aspectos do contexto social e literário da sua época, na medida em que ajudam a compreendê-lo melhor.

(Manual do candidato, Conteúdo programático de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa).

⁵⁶ Exemplos dessa estratégia são os resumos interpretativos das obras elencadas nas listas. Ver, por exemplo: AMARAL, Emília e BESECHI, Gilberto. *Literatura para Unicamp e Literatura para Fuvest*. São Paulo: Ateliê Editorial. 2001; AMZALAK, José Luiz. *Literatura Fuvest e Literatura Unicamp*. São Paulo: Navegar Editora. 2001; CASTRO, Dácio et all. *Fuvest/ Anglo Vestibulares*. São Paulo: Anglo Editora. 2001.

Os aspectos considerados revelam que se espera do aluno-leitor certa familiaridade com os elementos estruturais tanto dos textos em prosa quanto de poemas, a capacidade de identificar a presença destes elementos no texto, a possibilidade de relacionar o conhecimento do estilo de época e do contexto histórico em relação às constituições de sentidos para o texto.

Assim, relacionam-se não somente os elementos considerados importantes numa leitura de obra literária, mas salienta-se a importância de contextualizar essa leitura numa época. Assume-se, portanto, um aluno-leitor relativamente familiarizado com a maneira de ler da escola, da literatura escolarizada tal como aparece nos livros didáticos e na crítica literária.

Se de um lado a reflexão sobre a “filosofia da prova” pretende marcar posição sobre a necessidade da experiência da leitura, da qual não se pode abrir mão, convencendo o aluno de que apenas leitura do texto é suficiente, eliminando os subterfúgios geralmente usados pelo vestibulando de recorrer a resumos e análises interpretativas das obras; de outro, o manual do candidato demonstra que a leitura deve estar amparada por um conhecimento relativo do campo literário e de suas terminologias.

É preciso ressaltar, ainda, que, apesar da leitura do texto ser o conteúdo a ser verificado pela avaliação, isso não significa dizer que qualquer leitura é autorizada, pois, embora o texto literário possibilite várias leituras e interpretações, que dependem de muitas condicionantes, há sempre uma delimitação dada pelo próprio texto, por seu contexto de produção, pelos protocolos de leitura considerados para a constituição dos sentidos. São essas circunstâncias limitadoras que serão levadas em consideração pela banca como parâmetro de elaboração e correção das questões.

O vestibulando deve ser capaz de ler integralmente uma obra, compreendendo-a como um todo significativo, mas não pode constituir um sentido que não seja “permitido” dentro dos limites impostos. Há leituras possíveis, e o aluno deve circunscrever os sentidos do texto a esses possíveis do texto literário.

Portanto, o que, num primeiro momento, foi apontado apenas como a leitura do texto literário mostra-se como um trabalho um pouco mais cuidadoso de reconhecimento

dos sentidos do texto e envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos que nem sempre estão previamente dados ou que nem sempre foram trabalhados na escola.

Afinal, o que é preciso, então, para fazer essas avaliações cujo conteúdo são as literaturas de língua portuguesa? Várias poderiam ser as respostas a essa questão, mas por aquilo que sinalizam os manuais, é preciso circular com desenvoltura pelo território literário, desenvoltura esta suposta por uma leitura coerente das obras sugeridas, mostrando certo nível de conhecimento dos elementos constitutivos da estrutura textual.

Embora o manual sobreleve o valor da lista (é a leitura obrigatória, é a leitura que vai ser apurada pelo exame), ele cuida para não torná-la tão mítica, possuidora de um valor que, aparentemente, não lhe cabe. Pode-se perceber essa preocupação, no caso da Unicamp, pela negação da necessidade de conhecimento de análises interpretativas mais acuradas. A banca, ao que sinaliza o manual, não espera que o candidato “*tenha tido contato com análises literárias especializadas, adequadas ao contexto acadêmico e crítico, mas que não se encontram entre as expectativas da banca em relação à formação de um aluno do Ensino Médio*”. (2007, s/p)

Cabe, aqui, também, uma pequena explicação de como se dá a relação Vestibular da Unicamp /Lista de Vestibular/Escolas de Ensino Médio. Como já se pontuou, o vestibular da Unicamp (exemplar, nesta pesquisa, do que ocorre em outras UFES e UEES) é um dos grandes concursos para ingresso em Instituição de ensino público no Brasil e movimenta um imenso “mercado de ensino” em seu entorno. Esse mercado⁵⁷ pode ser observado tanto na presença, por exemplo, de uma série de cursos preparatórios para as provas do vestibular, os chamados Cursinhos Pré-Vestibulares, quanto no grande investimento editorial em material pedagógico específico para as provas e, principalmente, para as provas de literatura como, por exemplo, os resumos interpretativos das obras literárias.

⁵⁷ Tome-se como conceito para o termo *mercado*, a acepção utilizada por Even-Zohar que considera não apenas as instituições diretamente envolvidas na compra e venda dos produtos literários, mas também aquelas que se dedicam à promoção de tipos de consumo, ou seja, em formas de apropriar-se do objeto literário. Situam-se, nesta categoria, segundo o autor, as livrarias, os clubes de livro, as bibliotecas, os salões literários, a escola.

Entre os anos de 1987 a 1997, a lista de leitura obrigatória era divulgada a cada início de ano e indicava apenas as leituras válidas para o ano em voga, podendo sofrer ou não alteração no ano subsequente. A partir de 1998, a indicação para leitura passou a compreender o intervalo de três anos. Assim, em tese, as listas coincidiram com os anos preparatórios no Ensino Médio (que têm duração de três anos) e os alunos transcorreriam todo esse período de formação com a mesma lista. Durante todo este período, elas foram elaboradas pela Comissão responsável pelo Vestibular da Unicamp (Comvest).

Em 2006, após longas discussões efetivou-se a unificação das listas dos Vestibulares UNICAMP e USP⁵⁸, entre outros motivos, como forma de diminuir o número de obras que se colocavam como leitura obrigatória para as provas de Língua e Literatura.

Essa diminuição dos livros, conseguida através da unificação das listas, talvez marque uma contradição. Se as listas surgiram com o intuito de ampliar o repertório do aluno, fazendo-o ler o que ele “*nunca leria*” de outra forma, a unificação seria um recuo nos objetivos anunciados no Manual do Candidato e nas reflexões sobre a filosofia do vestibular, entre eles o de influenciar o processo de leitura na escola. A diminuição do repertório de leitura talvez aponte para uma rendição das instituições de ensino superior ao discurso corrente no ambiente escolar em relação às dificuldades do ensino de leitura para este segmento de ensino, pois, em maior ou menor grau, a unificação representa uma facilitação para o aluno que prestará os concursos de seleção.

Seguindo, pois, o percurso empreendido, até aqui, de refletir sobre a questão do cânone e do valor do literário e sobre a gênese da formação do cânone na Literatura brasileira, e diante da constatação de que a escolha de escritores e obras representativos de uma tradição literária e cultural está relacionada a injunções não só estéticas como históricas e que se dá no interior do território literário uma luta pela primazia das regras que regem o universo literário, é que se passa a discutir como a introdução de determinados escritores nos programas escolares via Lista de vestibular é também uma prática capaz de legitimar e constituir um cânone literário.

⁵⁸ Sua divulgação se dá, como anteriormente, sempre no primeiro semestre do ano letivo e pode vir a ser alterada de um ano para outro, ou seja, ela não compreende mais um período pré-determinado de tempo.

4.2. Das escolhas como um novo modo de canonização

Descrito o contexto em que esses discursos circulam, a discussão passa a centrar-se na maneira como a lista de leitura obrigatória instituiu-se como uma representação canônica para as práticas de leitura engendradas pelo exame de seleção – Vestibular – e no ambiente escolar, e por quais mecanismos de legitimação as escolhas canônicas são feitas e o que essas escolhas revelam sobre os movimentos que se efetivam no território literário.

Visando à possibilidade de perceber o movimento de escolha dos títulos e escritores constituintes desse cânone, escolheu-se centrar a análise na lista anterior à unificação, que compreende os anos de 2004/2005/2006, e a lista atual que compreende os anos de 2007 e 2008⁵⁹.

No início deste estudo, discutiu-se brevemente sobre as instâncias legitimadoras capazes de dar respaldo às escolhas representativas de um patrimônio cultural e de escritores e obras que passam a formar o cânone. Por movimentos de exclusão e inclusão, as fronteiras do território literário passam a ser demarcadas e os seus possíveis movimentos ocorrem entre o centro do cânone e a sua periferia.

Assim como foi possível visualizar o processo de constituição do cânone historiográfico e do cânone escolar, os processos de legitimação do cânone vestibular, representado pela lista de leitura, são semelhantes. A lista legitima-se como cânone através de quatro instâncias: o próprio processo de escolha; a força de quem diz, no caso, a instituição Unicamp; o público que garante um status a essas obras (talvez não por sua importância como repertório cultural, mas por ser um dos instrumentos que viabiliza um melhor desempenho no processo seletivo)⁶⁰, pela crítica que produz uma série de resumos,

⁵⁹ Por questões metodológicas, restringiu-se o estudo e a análise às duas últimas listas. Isto se deve ao fato de o material disponibilizado pela Comvest (provas de alunos, questões esperadas nas correções, questões comentadas) compreender os anos de 2004 a 2007. Não há material completo disponível dos anos anteriores.

⁶⁰ Dois estudos sobre a leitura dos clássicos no Vestibular e sobre a obrigatoriedade das listas de leitura apresentam percepções diversas sobre a convivência dos alunos com este tipo de texto e de leitura neste contexto específico. De um lado, Leni Nobre de Oliveira analisa, em sua dissertação de mestrado *O vestibular como espaço de canonização da Literatura Brasileira*, como o cânone ainda se centra em autores e obras antológicas com pouco espaço reservado para movimentações dos escritores à margem, a partir das listas de leitura da UFMG e da PUC-MG, distanciando-se, portanto, de seu leitor-alvo. De outro lado, Emílio Davi Sampaio constata em seu estudo (*Educação e Literatura: a leitura dos clássicos brasileiros no ensino médio*) que os estudantes pré-vestibulandos valorizam essa modalidade de leitura, embora não se

resenhas, comentários, discussões e apreciações sobre esses textos e o mercado editorial que promove a contínua edição ou a reedição das obras.

A análise das listas é uma tentativa de problematizar a relação Lista de Vestibular/constituição do cânone literário e será feita a partir dos seguintes aspectos: recorrências e deslocamentos com o conseqüente movimento das fronteiras do cânone; e a significação da presença de escritores portugueses. A partir desta leitura das listas, será promovido um contraponto com o cânone proposto pela historiografia e com o cânone escolar.

Neste momento da reflexão, tem-se como pressuposto a hipótese de que a lista de leitura obrigatória, institucionalizada pelo Exame de seleção nas instituições de ensino superior – Vestibular –, oficializa-se como uma nova forma de apresentação canônica. De um lado, porque se reafirmam certas escolhas canônicas feitas pela crítica e historiografia literárias e pelo livro didático, mantendo-se atrelada à segurança propiciada pela tradição cultural e recorrendo na manutenção de nomes capitais da literatura em língua portuguesa (Machado de Assis, Eça de Queirós, Guimarães Rosa, Camões, etc) e, de outro lado, porque subverte os conceitos tradicionalmente constituídos para a eleição de um cânone, sejam de ordem histórica ou estética, ao eleger, por exemplo, obras da literatura portuguesa e escritores periféricos ou obras periféricas de escritores capitais.

O quadro abaixo representa todas as escolhas feitas pelo Vestibular Unicamp nos últimos dez anos:

	1998/1999/2000	2001/2002/2003	2004/2005/2006	2007/2008
Gil Vicente		Farsa de Inês Pereira	O velho da horta	Auto da barca do inferno
Camilo Castelo Branco	Amor de perdição		A Brasileira de Prazins	
Antonio Lobo Antunes			Os cus de Judas	
José de Alencar		Ubirajara	O demônio familiar	Iracema

configure numa leitura de prazer, mas de valor, valor este relacionado ao conteúdo e refinamento literário dos textos.

Antonio de Alcântara Machado		Brás, Bexiga e Barra Funda	Brás, Bexiga e Barra Funda	
Graciliano Ramos	Vidas secas	Angústia	Angústia	Vidas Secas
Nelson Rodrigues			Vestido de noiva	
Guimarães Rosa		Manuelzão e Miguilim	Manuelzão e Miguilim	Sagarana
Machado de Assis	Memórias Póstumas de Brás Cubas		Várias histórias	Dom Casmurro
Martins Pena	O noviço			
Eça de Queirós	A relíquia	O crime do padre Amaro		A cidade e as serras
Hilário Tácito	Madame Pommery			
João Cabral de Melo Neto	Morte e vida severina			
Antônio Callado	Quarup			
José Saramago	Memorial do Convento			
Adolfo Caminha		O bom crioulo		
Cyro dos Anjos		O amanuense Belmiro		
Agustina Bessa-Luís		A sibila		
Manuel Antonio de Almeida				Memórias de um sargento de milícias
Carlos Drummond de Andrade				A rosa do povo
Alberto Caeiro				Poemas completos

Em relação às recorrências percebidas, elas se dão em dois níveis diversos e, em alguns casos, complementares: recorrência de escritores e recorrência de obras e de gênero (a prosa é o gênero por excelência das listas, com pouca presença da poesia e do teatro). A recorrência de escritores revela um sentido de permanência inerente ao cânone que se sustenta, de um lado, na força dos textos que se mantêm vigorosos a despeito do

tempo, expressando sua excelência estética (FREDERICO e OSAKABE, 2004) e, de outro, na força da tradição e em sua capacidade de traduzir e perpetuar essa tradição, visto que *a construção de uma lista interfere na manutenção da memória literária brasileira* (OLIVEIRA, s/d, 1).

São exemplares deste tipo de recorrência: Gil Vicente, José de Alencar, Graciliano Ramos, Machado de Assis, Guimarães Rosa e Eça de Queirós: todos indicados em pelo menos três das quatro listas. A recorrência de certas obras reforça, ainda, o caráter canônico dos escritores e cria um discurso implícito de importância e de estabilização do cânone.

Podem-se compreender estas recorrências como a configuração do centro do território literário. Como já foi visto, em toda formação canônica há mecanismos de escolha que são representativos dos conceitos, valores e pressupostos que regem o processo de canonização. Nesse sentido, a recorrência marcada de certos escritores indica a demarcação de um centro para esse cânone, ou seja, escritores que a ele pertencem, pois sua importância e a de sua obra são relativamente inquestionáveis. São os que aparecem recorrentemente em todas as listas, em todos os tempos, de qualquer crítico literário e figuram em qualquer livro de historiografia literária, seja na Literatura Brasileira ou na Portuguesa.

Ademais, o próprio recurso da recorrência constitui um critério legitimador do recorte canônico: quanto mais um escritor é reconhecido por sua importância, mais ele figura na lista e quanto mais ele figura na lista, mais se demonstra sua importância como patrimônio cultural. Apresenta-se, assim, uma circularidade nos moldes descritos por Lajolo em relação aos mecanismos utilizados pela crítica para consagrar um escritor ou texto como literário:

(...) a teoria vai construir seu modelo de objeto literário a partir de determinadas obras previamente selecionadas e aqui se fecha um círculo vicioso: certas obras são tradicionalmente literárias por terem determinadas características; estas características, por estarem nessas obras, vão ser características que serão buscadas em outras obras; em nome destas características, outras vão ou não ser consideradas literatura; conseqüentemente, o fado da teoria literária é a circularidade do seu trajeto. Ela parte de uma seleção para estabelecer critérios,

esses critérios legitimam a seleção e vão ampliando controladamente o círculo em que ela se move (s/d, 116).

Para além das recorrências, a observação apenas da lista anterior à unificação (2004/2005/2006), posta em perspectiva às listas dos últimos dez anos, revela uma opção de desestabilizar o cânone literário (historiográfico ou escolar) a partir de uma série de deslocamentos da ordem da escolha dos escritores, das obras e dos gêneros.

Dos nove livros escolhidos nesta lista, dois pertencem ao gênero dramático (*O demônio familiar* e *Vestido de Noiva*) e um é livro de contos (*Várias histórias*). Muito embora, a maior parte dos escritores seja “inquestionavelmente” canônica – Machado de Assis, Eça de Queirós, José de Alencar, Gil Vicente, Guimarães Rosa, Camilo Castelo Branco –, levando-se em consideração o processo visto até aqui de constituição dos cânones historiográfico e escolar, as obras escolhidas não são as de maior visibilidade dos escritores em questão (por exemplo, *O velho da horta* e *A brasileira de Prazins*).

Percebem-se, portanto, deslocamentos de dois tipos – da ordem do gênero e da ordem das obras, muito embora os escritores, à exceção de Nelson Rodrigues e Antonio Lobo Antunes, enfatizem o caráter de estabilização canônica.

Se compararmos com as listas dos anos anteriores, estes deslocamentos mostram-se presentes não como exceção, mas como regra. Nos anos de 1998/1999/2000, exigiu-se a leitura da peça *O noviço*, de Martins Pena e do poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, ambas as escolhas exemplificam novamente um deslocamento da ordem do gênero já que nenhuma delas pertence ao gênero romanesco (opção preferida neste contexto).

Quanto ao deslocamento da ordem do escritor e da obra, são ilustrativas as escolhas de *Madame Pommery*, de Hilário Tácito e *Quarup*, de Antonio Callado, ambas obras de escritores quase que ignorados, se levarmos em consideração o cânone escolar legitimado pelo livro didático. Movimento semelhante se observa na lista dos anos de 2001/2002/2003, com a sugestão de leitura de títulos como *O bom crioulo*, de Adolfo Caminha e *O amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos.

Ao lado de escritores “inquestionáveis”, aparecem estes que ora figuram, ora não figuram no cânone literário e, portanto, movimentam-se na órbita desse núcleo relativamente estável. A constituição desse centro canônico está marcada, geralmente, pela presença de escritores de períodos literários determinados – romantismo, realismo e modernismo e por obras de cunho realista. Frise-se que, assim como observado em relação ao cânone historiográfico e ao cânone escolar, há uma dificuldade em eleger escritores e obras contemporâneos que, praticamente, não são considerados entre as escolhas da lista.

Outro desdobramento desta estratégia é a recorrência do escritor e o deslocamento da obra. São exemplos deste tipo de movimentação: Eça de Queirós, *A relíquia*; Gil Vicente, *O velho da horta*, Camilo Castelo Branco, *A brasileira de Prazins*, José de Alencar, *O demônio familiar*; Machado de Assis, *Várias histórias*.

É possível, neste ponto, ampliar a reflexão empreendida por Compagnon (centro e periferia do território literário) para o universo literário particular de cada escritor. A partir destas escolhas, ilustra-se que, no espaço de produção de cada escritor, são perceptíveis deslocamentos que resultam na movimentação das obras centrais e das periféricas. Assim, algumas obras “menores” são alçadas a um status que, em geral, a crítica e os manuais de literatura não lhe devotaram.

Em certa medida, ao forçar a leitura de uma obra “menor” como “grande”, o cânone-vestibular subverte o conceito de valor estético do cânone, ou seja, *padrões estéticos que contribuíram para a estruturação do universo estético de nossa cultura escrita*, relegando a um segundo plano obras representativas desse vigor estético e, portanto, marcos e referências da cultura luso-brasileira (OSAKABE, 2005, 46).

Neste sentido, o próprio conceito de cânone como repertório cultural fica abalado, pois a lista insiste em obras que significam muito pouco como modelos a serem perpetuados como modo de manter viva uma tradição cultural. Essa canonização de “obras menores” que não funcionam como modelos e não são canônicas em sentido restrito, abala, portanto, o sentido do cânone como repertório cultural, pois é possível questionar a validade dessas leituras num recorte canônico já em si restrito.

Como marca presente, este jogo de recorrências e deslocamentos significa uma postura de promover a movimentação das fronteiras do território literário, numa tentativa

de ampliar esse recorte canônico e, talvez, escapar de leituras também já consagradas de textos canônicos de escritores igualmente canônicos⁶¹. Evidencia-se, assim, uma desestruturação dos critérios valorativos para a escolha destes escritores e obras, trazendo para o centro do território literário obras que, geralmente, estão na sua periferia.

Esta opção pelas movimentações canônicas, ao que parece, pretende alinhar-se às recentes discussões sobre a validade do cânone e a todo um processo de sua revisão que começa com os estudos de crítica feminina e se estende a outras correntes críticas que passaram a questionar a representatividade das obras selecionadas, pondo sob suspeita os critérios de escolha e as próprias instâncias legitimadoras (COSSON, 2006). Assim, resgatar escritores e obras periféricas traduziria um movimento de subversão, promovendo uma negação da força constituinte do cânone – a tradição e sua perpetuação.

Se apenas considerarmos a última lista anterior à unificação e a lista unificada para comparação das escolhas efetivadas, será perceptível um panorama um tanto distinto do traçado acima:

	2004/2005/2006	2007/2008
Gil Vicente	O velho da horta	Auto da barca do inferno
Camilo Castelo Branco	A Brasileira de Prazins	
Antonio Lobo Antunes	Os cus de Judas	
José de Alencar	O demônio familiar	Iracema
Antonio de Alcântara Machado	Brás, Bexiga e Barra Funda	
Graciliano Ramos	Angústia	Vidas Secas
Nelson Rodrigues	Vestido de noiva	
Guimarães Rosa	Manuelzão e Miguilim	Sagarana

⁶¹ Ao contrário do que comumente se afirma como desejo dos professores e alunos no Ensino Médio, a presença da contemporaneidade nas provas nem sempre é sinal de renovação. Claudete Amália Segalin de Andrade, ao analisar o impacto das listas de leitura da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), observa que a recepção destes textos se configura um problema, seja por sua não-leitura, seja pela ausência de fortuna crítica que lhe dê respaldo. ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Editora da UFSC. 2003.

Machado de Assis	Várias histórias	Dom Casmurro
Eça de Queirós		A cidade e as serras
Manuel Antonio de Almeida		Memórias de um sargento de milícias
Carlos Drummond de Andrade		A rosa do povo
Fernando Pessoa - Alberto Caeiro		Poemas completos

Percebe-se na lista unificada uma maior estabilização referente às escolhas, isto porque os deslocamentos se dão apenas na ordem do gênero com a presença de textos poéticos (*A rosa do povo* e *Poemas completos*), do teatro (*Auto da barca do inferno*) e de contos (*Sagarana*). Esse deslocamento da ordem do gênero não chega a produzir um grau de estranheza, isto porque são obras já consolidadas pela tradição literária como referenciais e de escritores também já consagrados pelas instâncias canônicas de legitimação.

Não há movimentações perceptíveis com a inclusão de escritores periféricos e nem a inclusão de textos de menor importância no conjunto da obra de escritores relevantes. A lista unificada promove um retorno ao cânone mais próximo do estabelecido pela historiografia e pelo livro didático, pois não traz tão fortemente este caráter de deslocamento que se observa nas listas da Unicamp anteriores ao processo de unificação. Há, aqui, uma clara adoção do sentido de permanência como critério norteador das escolhas efetivadas.

Em relação à presença dos escritores portugueses, esta se justifica, segundo os idealizadores do processo seletivo, porque as listas sempre contiveram livros de escritores portugueses e livros de escritores brasileiros, mais destes que daqueles. Essa escolha pretende o óbvio: que os candidatos conheçam pelo menos um pequeno conjunto de obras relevantes da literatura de língua portuguesa, e não apenas da literatura brasileira (POSSENTI e ILARI, 2001, 14).

Tomando-se como explicativa a afirmação feita pelos autores do manual, percebe-se a tentativa de modular um discurso identitário nacionalista que promova e

saliente a importância da literatura portuguesa para a formação da literatura brasileira ou que ressalte os interesses da academia em áreas específicas (ou escritores, períodos) do conhecimento, numa apenas aparente dicotomia entre os estudos em Literatura Brasileira e Portuguesa.

Parece paradoxal que em todas as listas observe-se a presença de pelo menos dois escritores portugueses representativos, também, de um cânone. Isto porque um cânone nacional geralmente tem por pressuposto constituir um caráter de identidade nacional. Como foi visto, ao serem brevemente analisados os compêndios de historiografia literária, no caso da literatura brasileira, essa preocupação é central no discurso constitutivo da sua formação.

A presença de escritores da Literatura Portuguesa, convertendo o estudo de literatura no Ensino Médio, via listas de leitura obrigatória, num estudo das Literaturas de Língua Portuguesa, sinaliza um movimento desestruturador do discurso fundante da Literatura Brasileira. Este movimento vai contra a construção do nosso cânone (vide a importância salientada pela historiografia em diferenciar a literatura brasileira da literatura portuguesa) ou, no limite, é uma ação desnacionalizadora ao criar as Literaturas de Língua Portuguesa, quebrando a lógica que até então tem havia pautado o ensino da literatura no Brasil – a ênfase na literatura nacional.

Além disso, se a importância do cânone está diretamente relacionada ao seu papel como repertório cultural, ou seja, como veículo transmissor dos bens simbólicos de uma cultura, perpetuando-os no decorrer do tempo, de forma a manter-se viva essa tradição cultural, a presença desses escritores portugueses descaracteriza a própria função do cânone, pois não se fala somente de uma cultura brasileira (cujos escritores são representantes).

Assim, para além da obviedade apontada acima pelos idealizadores do processo de seleção, o cânone-vestibular, ao ampliar seu recorte canônico aceitando obras das literaturas de língua portuguesa, contraria, em certa medida, o esforço de construir uma identidade nacional feito pelo cânone historiográfico, subvertendo-se, assim, um dos principais critérios utilizados pela historiografia literária na constituição de seu cânone.

Em relação ao recorte canônico proposto pelas listas de leitura evidencia-se, portanto, um movimento ambíguo que aponta para dois modos de operar distintos. De um lado, a movimentação das fronteiras canônicas aponta para uma desestabilização dos valores estéticos, históricos e da própria tradição como critérios primordiais do processo de canonização de um escritor ou texto. E de outro, o vínculo mantido com a tradição literária aponta para a preocupação em preservar valores canônicos, buscando legitimidade para suas escolhas.

No início desta reflexão, pontuou-se que, não apenas o processo de escolha é um elemento por si só canonizador, mas há outras instâncias também responsáveis por esse processo, entre elas as instituições responsáveis por essas escolhas. A partir da reflexão empreendida em relação à filosofia do Vestibular Unicamp, pode-se perceber o papel que a instituição – Unicamp – exerce nesse processo de construção e controle do cânone literário que se transmuta, neste ambiente de leitura, no cânone-vestibular (listas de leitura), pois as *“academias desempenham um papel fundamental nesse processo, já que os docentes seleccionam as obras a estudar; produzem um corpus crítico sobre determinados autores; e centram a sua investigação em áreas específicas”* (MANCELOS, s/d).

A força da instituição Vestibular Unicamp garante, também, a legitimação desse cânone que, através da lista de leitura, introduz nos programas escolares as leituras desses escritores e obras, colocando-os como essenciais, fundamentais para a compreensão de um fazer literário e cultural. Assim, o que a princípio é apenas uma lista de leitura, passa a constituir-se em uma instância canônica que arbitra sobre o que é representativo no ambiente escolar.

A força enformadora das listas, delineando o que se lê em determinados momentos do percurso escolar, legitima-se, pois, graças a três aspectos complementares: o respaldo institucional, o próprio processo de escolha, capaz de legitimar-se como critério de valor e a subversão do cânone literário consagrado pela crítica e historiografia literárias, delineando-se, assim, um novo recorte canônico.

Se as listas transmutam-se num novo recorte canônico, quais, então, as relações que o cânone-vestibular estabelece com seus correlatos – cânone historiográfico e escolar?

4.2.1. Cânone-vestibular e cânone historiográfico: apagamentos e manutenções

Ao compreender o cânone como uma institucionalização de escritores e obras, não se pode esquecer a maneira como a literatura brasileira se constituiu, ou seja, em que bases e escolhas, certo número de escritores e obras é reunido para tornar-se o conjunto do que se passa a considerar a Literatura Brasileira. Assim, é preciso perceber que o sentido do que, hoje, se coloca como Literatura brasileira está relacionado ao modo como a crítica literária, em determinado momento, moldou e disponibilizou um discurso sobre esse conceito⁶². O cânone historiográfico, portanto, é o modelo ao qual se recorrerá para a constituição de novos recortes canônicos.

Ao imbuir-se do papel de difusor das leituras que devem ser efetivadas pelos estudantes de Ensino Médio, as listas de leitura transmutam-se numa nova modalidade canônica, aqui denominada cânone-vestibular, que mantém relações estreitas com a historiografia brasileira e, conseqüentemente, com o cânone por ela perpetrado.

Um aspecto a ser considerado é o de que as escolhas efetivadas pela lista de leitura são de domínio da Academia, ou seja, da Universidade. É esta a instituição responsável, via professores do departamento de letras ou equivalente, por eleger as obras que irão compô-la. A lista de leitura obrigatória, neste sentido, é uma espécie de instrumento do qual a instituição se utiliza para definir o que se considera representativo (escritores e obras) ou merecedor de leitura na escola. É um instrumento de perpetuação do repertório cultural (da memória literária) e, vista sob esse prisma, passa a ser o espaço de questionamento do cânone e de sua validade e das fortes disputas pela primazia (poder) de arbitrar sobre quem (ou o que) fará parte do cânone e, portanto, do repertório cultural.

Em relação às escolhas promovidas e alçadas a um estrato canonizado, a lista revela um caráter ambíguo isto porque de um lado, reafirma o cânone formado pelos

⁶² Alguns aspectos deste processo de formação foram elencados quando da breve leitura das obras de José Veríssimo, Antonio Candido, Afrânio Coutinho e Alfredo Bosi. Naquele momento, perceberam-se alguns princípios que marcaram as escolhas feitas e, principalmente, um sentido (espírito) de brasilidade que perpassou todas as obras historiográficas. Mais do que isso, as escolhas revelavam um movimento entre escritores centrais e periféricos que se moviam em recorrências e ausências a depender dos critérios adotados para a seleção.

principais críticos literários brasileiros, mantendo-se atrelada à segurança da tradição ao optar pela recorrência de escritores e obras (já historicamente canonizados). Ao decidir sobre o que é importante ler, em geral, decide-se pela manutenção e não pelo deslocamento, daí a presença de escritores e textos consagrados que com sua presença também lhe conferem legitimidade.

De outro, promove movimentações que indicam uma tentativa de abertura e desestabilização do cânone. Os deslocamentos analisados, sob esta ótica, representariam esse movimento de subversão da ordem canônica, promovendo, assim, certa relativização tanto da ordem das escolhas quanto da ordem dos critérios utilizados para essas escolhas. Transfere-se, assim, para as listas, via eleição de obras, a reflexão empreendida nos últimos anos sobre a validade do cânone e sobre as disputas que envolvem a sua constituição e seus processos de legitimação.

No entanto, ao que parece, as disputas sobre a relevância do que ensinar e do que é representativo guardam uma certa diferença em relação, por exemplo, ao que se deu nos Estados Unidos, com a chamada guerra do cânone, pela qual os estudos culturais reivindicavam uma ampliação das fronteiras canônicas, enfatizando a relatividade e arbitrariedade do cânone.

Embora seja uma crise da representatividade, uma vez que o aluno médio não se sente ali representado, ela não se dá nos mesmos moldes. No Brasil, ao que indicam os estudos sobre ensino de literatura, a principal reivindicação diz respeito, principalmente, a uma ausência de escritores e obras contemporâneos, mais próximos da realidade do aluno⁶³. O questionamento sobre a relevância do cânone, então, refere-se menos (mas não é totalmente desprezada) à introdução de uma “literatura das minorias” e mais a uma literatura que se aproxime do aluno e das questões da atualidade⁶⁴.

⁶³ Sobre a leitura que interessa ao aluno, ver: FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura – as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto. 1999.

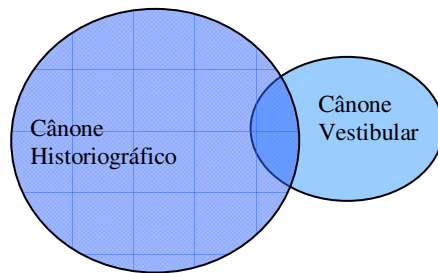
⁶⁴ Segundo Claudete Segalin de Andrade, embora haja uma reivindicação quanto à atualidade ou contemporaneidade das obras literárias a serem lidas no Ensino Médio, sempre que essa reivindicação é levada em consideração via indicações de leitura no vestibular, os professores e alunos dela se ressentem pelas dificuldades que estas leituras podem promover seja em virtude da pouca fortuna crítica disponível seja pela ausência de “sentidos” já constituídos sobre estes textos. Em geral, os professores sentem-se inseguros diante da tarefa de mediar o diálogo entre seus alunos e esses textos, temendo “equivocos” de

Neste sentido, as movimentações promovidas pelas listas contrariam o desejo de professores e aluno do ensino médio na medida em que estes deslocamentos viabilizam apenas um desvio das leituras tradicionais (escapando de escritores e obras antológicos), optando por obras com poucas leituras críticas e aumentando a liberdade dessas leituras, mas permanecem objetos literários distantes do cotidiano do leitor, visto que as obras mais recentes datam de 1954 (*A sibila*), 1967 (*Quarup*) e 1979 (*Os cus de Judas*). Se levarmos em consideração apenas a lista atual, esse descontentamento em relação à contínua presença de escritores do passado, romancistas, em sua grande maioria, com obras de cunho realista tende a aumentar: apenas um escritor é do século XX – Carlos Drummond de Andrade.

Além disso, as movimentações promovidas pela eleição de obras ou escritores não canonizados (periféricos) podem evidenciar dois aspectos diversos: de um lado, reforçam a força do centro canônico (obras já historicamente consagradas), posto em contraposição ao estrato não canonizado. Isto porque a sobrevivência do estrato canonizado se dá também pela disputa com o estrato não canonizado e dessa tensão (e das possíveis mudanças no repertório daí recorrentes) se dá a garantia de sua conservação (EVEN-ZOHAR, 1990); de outro, podem significar uma relativização da importância do cânone como transmissor de bens simbólicos a serem perpetuados pela natureza mesma das escolhas efetivadas (escritores portugueses ou textos sem grande relevância).

Mais uma vez, pode-se resgatar o conceito de Even-Zohar sobre o polissistema, em que esses sistemas canônicos mantêm-se independentes e inter-relacionados. São sistemas diversos, pois possuem regras de funcionamentos distintas, mas possuem zonas fronteiriças e comuns. É possível pensar, novamente, na imagem matemática da intersecção. Um cânone dentro de outro cânone.

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



As escolhas revelam também a maneira como o cânone-vestibular desloca os sentidos constituídos sobre o que seja o processo de constituição do próprio cânone. Ademais, as listas de leitura, legitimadas como um recorte canônico, sugerem uma desistorização do cânone, uma vez que promovem um apagamento das marcas históricas de sua constituição, do discurso fundante da historiografia que justifica a permanência desses escritores e obras como representativos de uma literatura nacional (brasileira ou portuguesa), e dos critérios que levaram a essas escolhas.

Além disso, há um apagamento do próprio processo de canonização – as disputas, os jogos de força, as instâncias legitimadoras, os critérios valorativos – e a obra é dada como canônica. Segundo Even-Zohar (1990), o termo “canônico” sugere uma qualidade intrínseca da obra, o que invalida analisar a construção do cânone como um processo. Para o autor, as obras e escritores não são canônicos, são canonizados – termo que implica este processo que tornou possível que certas escolhas ocupem o centro do sistema e outras, a sua periferia. As obras, tais como sugeridas na lista de leitura, surgem ao aluno deslocadas do próprio processo histórico e estético que as legitimou. Há, assim, uma desterritorialização das obras, que aparecem previamente dadas como representativas.

4.2.2. Cânone-vestibular e cânone escolar: disputas e ingerências

A partir das considerações feitas sobre o processo de escolha viabilizado pelas listas de leitura, pode-se problematizar sobre a rerepresentação deste cânone-vestibular no ambiente escolar.

Este processo legitimador mascara uma inversão do processo tradicional de leitura, pois, das instituições responsáveis por respaldar o caráter canônico de escritores e obras, cabe principalmente à escola essa atribuição (LAJOLO, s/d). É no ambiente escolar que se dá a promoção, a difusão e manutenção do cânone tradicional da leitura e seus valores. Entretanto, atualmente, quem determina a leitura praticada na escola é o Vestibular, postura defendida e reforçada pelos idealizadores do processo de seleção.

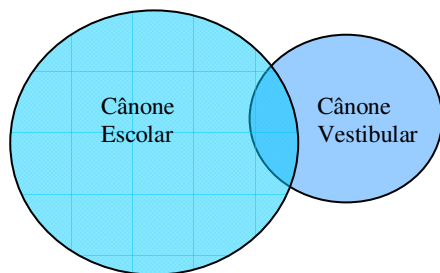
O cânone escolar e o cânone-vestibular passam a conviver no ambiente escolar, dividindo a primazia do estudo da literatura no ambiente escolar. E não só a primazia, mas o espaço de circulação do que será ou não lido na escola. O segundo (cânone-vestibular), neste aspecto, ignora a presença do primeiro (cânone escolar) e impõe-se como a alternativa de leitura. Assim, esta convivência não se dá de maneira tranqüila, visto que os professores sentem-se pressionados a mediar as leituras impostas pelas listas, mas não abdicam da segurança de um ensino literário baseado numa perspectiva historiográfica (ANDRADE, 2003, 105).

Além disso, o processo de escolha efetivado pelo Vestibular revela o caráter ambíguo da relação entre esses cânones – do vestibular e escolar. Como foi visto, algumas escolhas feitas pelas listas pretendem uma desestabilização do conceito tradicionalmente referido na escola acerca dos objetos canônicos: com a presença de escritores e obras pouco ou nada conhecidos, e nem sequer referidos pelo cânone escolar (livro didático), e com obras “menores” ou de importância subestimada de escritores reconhecidamente canônicos.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se percebe uma manifesta preferência pela tradição nas escolhas de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *Vidas Secas* e *Angústia*, de Graciliano Ramos; *As cidades e as serras*, de Eça de Queirós; *Iracema*, de José de Alencar; percebe-se um resgate de autores negociáveis como, por exemplo, Nelson Rodrigues e seu *Vestido de noiva*. Este movimento de desestabilização do cânone ocorre, ainda, quando se coloca em cena obras e gêneros inesperados de escritores considerados inegociáveis, tais como: *O demônio familiar*, de José de Alencar, *O velho da horta*, de Gil Vicente; *A brasileira de Prazins*, de Camilo Castelo Branco; *Várias histórias*, de Machado de Assis.

Isto se pensarmos, aqui, no cânone promovido pela escola (principal visão do aluno de Ensino Médio) via livro didático, que, além de reorganizar o cânone historiográfico, assume um maior número de recorrências e, na mesma medida, ausências. Para exemplificar: em geral, através do livro didático, o aluno toma contato com o José de Alencar dos romances urbanos e indianistas, com o Gil Vicente dos autos, com o ultraromantismo de Camilo Castelo Branco e com a fase romanesca “adulta” de Machado de Assis. O cânone-vestibular, por sua vez, apresenta novas possibilidades canônicas, promovendo desestruturas no cânone instituído no ambiente escolar e introduzindo um novo recorte canônico.

Novamente, a imagem evocada é a da intersecção dos cânones – é um cânone dentro de outro ou com zonas fronteiriças. E embora se mantenham como sistemas paralelos e independentes, eles possuem elementos comuns que podem ao mesmo tempo compor um e outro sistema, sendo regidos por lei diferentes, que estão co-relacionadas com diferentes estratos de cada sistema (EVEN-ZOHAR, 1990).



No ambiente escolar – não se pode menosprezar – a prática pedagógica relaciona-se diretamente às escolhas feitas pelos professores responsáveis pelas listas, pois as aulas de literatura são pensadas, estruturadas e ministradas tendo em vista os romances e escritores ali privilegiados. Portanto, essas escolhas, além de reafirmarem o caráter canônico de determinados textos, delineiam a maneira como professores e alunos no Ensino Médio passam a formular suas hipóteses sobre o literário e sobre o que é literatura e selecionam o que o estudante lerá em seus anos preparatórios, antes do ingresso em uma instituição de nível superior, demarcando o muito ou pouco de sua formação como leitor.

5. Das questões propostas: como se ler o cânone-vestibular

*A leitura é transformadora... Mas tal transformação
não pode efectuar-se de qualquer maneira;
exige protocolos de leitura.
Jacques Derrida (apud Robert Scholes)*

As listas de leitura, como vimos até aqui, sugerem uma nova apresentação do cânone no ambiente escolar, exigindo a leitura dos textos elencados na tentativa de escapar de um ensino de literatura voltado mais para a história da literatura e menos para a prática de leitura efetiva das obras. A obrigatoriedade das leituras da lista é, assim, uma interferência defendida pelos organizadores dos novos vestibulares como forma de reverter o antigo processo de inserção da literatura no ambiente escolar.

Em virtude desta clara posição, a prova de literatura do exame de seleção para ingresso na Unicamp⁶⁵ deve ser compreendida como um instrumento capaz de redirecionar o modo de ler e de tratar o texto literário no ambiente escolar. Assim, é possível levantar-se a seguinte questão: Que tipo de leitura, então, é proposta pelos exames de seleção? O que as provas revelam ao professor e ao aluno de Ensino Médio sobre o recorte canônico proposto?

Como forma de problematizar essas duas questões, pretende-se analisar as provas dos últimos quatro anos a partir de três aspectos: a relação entre a solicitação feita e o conhecimento da obra, ou seja, qual a necessidade da leitura integral (ou efetiva) da obra para um desempenho condizente com o exame de seleção; as operações de leitura exigidas (identificação, memorização, compreensão, interpretação e extrapolação); e a presença de uma série de enquadreadores (textuais ou extratextuais) nas questões propostas.

⁶⁵ A prova de literatura do exame de seleção organizado pela Comvest é composta por seis questões dissertativas. Duas delas tratam de textos que não estão contemplados pela lista de leitura, são, portanto, textos externos à lista que objetivam verificar uma leitura não-prévia, não-pronta do aluno. São, em geral, textos de poesia e que exigem um exercício de leitura interno do texto e que ocorre no próprio momento da prova. Assim, a prova se divide em quatro questões relativas às obras elencadas na lista de leitura e duas externas a ela. Além dessa peculiaridade, todas as questões propostas trazem excertos das obras ou o poema a ser lido na íntegra e possuem graus de complexidade distintos (baixa, média e alta complexidade).

Sustentarão esta classificação, as reflexões empreendidas, de um lado, por Dionísio (2000) em seu estudo sobre manuais de língua portuguesa e, de outro, por Marcuschi (1996) sobre os exercícios de compreensão de textos nos manuais de Língua Portuguesa e os diversos (níveis) horizontes de leitura.

Ainda referente à proposta de Dionísio, cumpre destacar que, na análise que faz das atividades de leitura constantes dos manuais didáticos de língua portuguesa, ela lança mão de alguns conceitos, tais como: enquadramentos, solicitações e operações de leitura.

Interessa-nos, ainda, o modo com que a autora analisa a caracterização das atividades propostas pelos manuais para os textos escolhidos, capazes, segundo ela, de validar os modos de ler e de determinar o seu grau de importância. Para Dionísio, a valorização ou desvalorização dos textos materializa-se nos manuais por sua inclusão e exclusão, daí colocar-se como hipótese de que a quantidade e variedade de atividades propostas para um certo texto indica o valor que a ele se atribuiu e que deve a ele ser atribuído pela comunidade de leitores (DIONÍSIO, 2000, 149).

Assim como Dionísio, se admitirá, para esta hipótese de estudo, que o tipo de atividades (no caso do processo seletivo, de questões de avaliação) propostas acerca dos textos marca a importância e o valor que eles passam a ter no contexto dessas práticas de leitura (Vestibular) e, principalmente, o encaminhamento da leitura para o objeto canônico (a obra elencada na lista de leitura). Dessa forma, o tratamento dado à leitura do cânone permite também aferir o valor que ele passa a representar entre seus leitores em potencial.

Já no caso de Marcuschi, cujo estudo também está voltado para os livros didáticos, em especial às seções de exercícios chamadas Compreensão, Interpretação, Entendimento de texto ou derivados neste tipo de suporte, interessa-nos sua conceituação teórica do que seja compreensão e interpretação de textos a partir da distinção feita por ele dos vários níveis de leitura possíveis. Graças a esta reflexão será possível verificar como a leitura é cobrada nas questões propostas nas provas de vestibular.

5.1. Da (in) existência da leitura: as solicitações propostas

O primeiro aspecto a ser analisado leva em consideração o fato de que as listas se colocam como a possibilidade de leitura no ambiente escolar. Assim, ao verificar qual a relação que se estabelece entre a solicitação feita ao aluno e o conhecimento⁶⁶ da obra que, nesse contexto, se traduz na leitura (ou a ela se equivale), pode-se, de fato, perceber se as questões propostas na prova exigem (ou não) essa leitura efetiva (integral) da obra.

Este primeiro modo de categorização levará em consideração apenas os textos narrativos postos como leitura obrigatória, visto que os textos poéticos são, fundamentalmente, centrados na sua leitura que, em grande parte, ocorre no próprio momento da prova a partir dos excertos.

Há várias modulações possíveis ao levar-se em conta o grau de leitura exigido pelo aluno a partir das questões propostas:

- a) as que exigem conhecimento total do texto e fazem menção direta ao excerto;
- b) as que exigem conhecimento total do texto, mas não se relacionam ao excerto;
- c) as que exigem conhecimento apenas parcial do texto com relação direta ou não ao excerto;
- d) as que não exigem conhecimento da obra e dizem respeito apenas ao excerto;

Observe-se que, no conjunto da análise, a necessidade de um conhecimento total ou parcial do texto não se mostrou dado tão relevante, visto que o conhecimento da obra, em geral, leva em consideração aspectos como: nome das personagens,

⁶⁶ A utilização do termo *conhecimento* e não *leitura* é proposital. Como neste estudo não se lançou mão, por exemplo, de entrevistas que averiguassem junto aos alunos e seus professores a prática da leitura efetiva das obras das listas de leitura obrigatória, não se pode afirmar que a leitura, de fato, ocorra. Assim, o termo conhecimento parece mais adequado. Refere-se, então, a todo tipo de conhecimento que se pode averiguar em relação às obras em estudo: desde a trama (enredo, personagens, ação, etc) até aspectos estruturais.

reconhecimento das personagens, acontecimentos da narrativa, conhecimento da história. Ou seja, como as questões priorizam, em geral, uma visão particularizada do texto, torna-se irrelevante o fato de o candidato possuir um conhecimento integral ou parcial do texto, visto que será instado a responder questões relativas a partes da narrativa e não ao seu todo.

Assim, optou-se por uma divisão classificatória que leva em consideração se é necessário algum tipo de conhecimento do texto (seja total ou parcial) ou somente uma capacidade de leitura e compreensão do excerto. As questões serão classificadas em: as que exigem conhecimento da obra (relacionando-se ou não ao excerto); e as que não exigem o conhecimento do texto e podem ser respondidas apenas a partir do excerto⁶⁷.

Observem-se as questões a seguir:

(1) A que acontecimentos se refere Eduardo com a expressão “tudo isto”?

(1a) Qual a relação entre esses acontecimentos e o título da peça?

(1b) Na passagem citada acima, Eduardo pergunta a Pedro: “Não te trato mais como amigo do que como escravo?” No final da peça lhe diz: “Toma: é a tua carta de liberdade, ela será a tua punição de hoje em diante (...)”. Que contradições as falas de Eduardo revelam a respeito da abolição? (Vestibular 2004)

Este primeiro bloco de questões refere-se à leitura de *O demônio familiar*, de José de Alencar, cujo excerto reproduz o diálogo entre Eduardo (personagem principal da trama) e Pedro, o escravo que trabalha com a família. Neste momento, Pedro é desmascarado como o responsável pelas confusões que tumultuaram a rotina da família.

A primeira questão exige que o aluno saiba quais os acontecimentos que, no diálogo, Eduardo resume como “tudo isto”. Ou seja, o aluno deve ter ciência de que Pedro fez a troca de correspondência de Eduardo, entregues à viúva rica quando deveria entregar a Henriqueta (a moça por quem Eduardo nutre seu amor).

Assim como a primeira questão, a segunda também exige certo grau de conhecimento da trama para que se possa relacionar o título da peça com o personagem Pedro, responsável direto pelas confusões criadas na família de Eduardo.

⁶⁷ Todos os excertos podem ser consultados ao final deste texto. Ver Anexo IV.

Apenas a última questão poderia ser respondida sem que, necessariamente, a leitura da obra tenha sido levada a termo. Isto porque com boa capacidade de leitura do excerto e efetivando relações com o contexto histórico escravagista, seria possível solucionar a pergunta. Em geral, este tipo de questão é exemplar da estruturação seguida pelas provas de literatura do Vestibular Unicamp. São, em geral, questões que recuperam aspectos narrativos ou estruturais dos textos avaliados e questões que, embora se relacionem com o contexto mais amplo da obra, podem ser resumidas à leitura do excerto.

As questões a seguir referem-se ao texto de Gil Vicente, *O velho da horta*, cujo excerto destaca o diálogo entre o Velho e uma Mocinha no momento em que Branca Gil passa pelas ruas sofrendo a punição (chibatadas em público) por seus atos de alcovitagem.

(2) A qual desventura refere-se o Velho neste diálogo com a Mocinha?

(2a) A que se deve o castigo imposto a Branca Gil?

(2b) Diante do castigo, Branca Gil adota uma atitude paradoxal. Por quê? (Vestibular 2005)

Tanto a questão (2) quanto a questão (2a) requerem conhecimento do enredo. A primeira exige, praticamente, um resumo da trama – um velho apaixonado por uma moça mais jovem e, na tentativa de conquistá-la, se vê enredado por uma alcoviteira que lhe toma o dinheiro e, ao final, é por isso castigada. Ambas fazem menção ao excerto destacado, mas a resposta dada não depende somente da leitura deste. Em contrapartida, a questão (2b) pode ser resolvida apenas com a leitura do excerto que destaca o modo altivo com que Branca Gil recebe os castigos imputados. O aluno não precisa inferir sobre o comportamento da personagem (já dado como paradoxal na introdução), apenas relacionar altivez/coragem/ açoite/castigo como elementos de caráter contraditório.

Mais alguns exemplos:

(3) A que guerra se refere o narrador?

(3a) Por que o narrador utiliza o presente do indicativo ao falar sobre a guerra?

(3b) Que recurso estilístico ele utiliza para aproximar a guerra de seu cotidiano? Cite dois exemplos. (Vestibular 2006)

(4) Identifique o casal que vive junto com o protagonista da narrativa.

(4a) Explique o comportamento do protagonista no trecho acima, confrontando-o com sua trajetória de vida.

(4b) O que há de contraditório no descanso dominical a que o narrador se refere? (Vestibular 2007)

O terceiro bloco de questões refere-se à leitura de *Os cus de Judas*, de Antonio Lobo Antunes e o quarto, à leitura de “A hora e a vez de Augusto Matraga”, de Guimarães Rosa. Tanto em (3) quanto em (4) as informações necessárias são bem específicas, não se podendo concluir que o conhecimento mais amplo da obra seja necessário ou mesmo garanta o acerto na resposta. Apenas (4a) exige, de fato, um conhecimento do conto para que o aluno possa confrontar os episódios ocorridos com o personagem durante sua vida (vida desregrada, devassa e violenta) e o comportamento atual (vida de trabalho e penitência), descrito no excerto.

As demais questões (3a), (3b) e (4b) podem ser resolvidas sem o conhecimento da obra, amparando-se apenas na leitura do excerto, basta que o aluno consiga ler e depreender sentidos do trecho indicado na prova.

Pelo que se observa nesses exemplos, as solicitações da prova priorizam a leitura, seja da obra seja do excerto. No entanto, não é possível afirmar que a leitura efetiva das obras seja imprescindível para a resolução dos exames. Isto porque várias das questões baseiam-se apenas na leitura do excerto e outras em informações pontuais sobre os textos.

Embora este trabalho não tenha, essencialmente, um caráter quantitativo, parece salutar revelar o resultado da análise completa, levando-se em consideração o tipo de categorização utilizada até aqui. Os resultados podem ser visualizados na tabela a seguir:

Exigência de Leitura	2004	2005	2006	2007	Total
Conhecimento da obra	09	09	05	09	32
Leitura do Excerto	02	02	07	03	14
Textos poéticos	05	06	06	06	23

Por esse resultado, é possível afirmar que, de fato, a prova do Vestibular Unicamp é uma prova de leitura (como defendem seus idealizadores e cujo aspecto foi abordado no início deste estudo), ou seja, tem o texto literário como objeto principal de averiguação e análise. A questão que se coloca, então, é: que tipo de leitura se propõe para esses objetos canônicos? Quais as operações de leitura que se efetivam?

As operações de leitura (segundo aspecto) estão diretamente relacionadas aos modos de solicitação propostos e são por elas visualizadas, ou seja, para cada tipo de solicitação demanda-se uma operação de leitura particular. Assim, a classificação das operações de leitura leva em consideração o tipo de mobilizações interpretativas que elas sugerem (DIONÍSIO, 2000).

Em relação às estratégias de leitura solicitadas, se levará em consideração a seguinte classificação: identificação, memorização, compreensão, interpretação e extrapolção. Frise-se que várias questões não se enquadram em apenas uma destas categorias e elas se prestam, neste momento, apenas a uma maior clareza metodológica e não podem ser tomadas como classificações estanques.

Classificam-se, nesta análise, como identificação, as solicitações que levem a respostas com informação que se encontre explicitamente afirmada no texto, ou, ainda, que demandem a inclusão de algum termo em uma determinada categoria (idem, p. 188). Assim, o aluno precisa apenas identificar um aspecto do texto que já está previamente dado: figura de linguagem, trecho do texto, etc.

São exemplares de solicitações que envolvem a identificação:

- (5) Identifique o recurso lingüístico que representa a ave tanto no plano sonoro quanto no imagético. (Vestibular 2004)

- (6) Nesse poema há pronomes de segunda e terceira pessoas. Transcreva uma estrofe em que constem ambas as pessoas pronominais e diga a que se referem. (Vestibular 2004)
- (7) Que recurso estilístico ele utiliza para aproximar a guerra de seu cotidiano? Cite dois exemplos. (Vestibular 2006)

Todos os exemplos implicam a identificação de aspectos formais dos referidos textos. Na solicitação (5), o aluno deveria identificar, num poema de *Cancioneiro*, de Fernando Pessoa, a aliteração do fonema V como a representação da ave. A questão (6) refere-se a um poema de Hilda Hilst, cuja leitura o aluno deveria encaminhar para o reconhecimento das pessoas do discurso, no caso *tua* e *sua*. E, em (7), referente ao texto *Os cus de Judas*, de Antonio Lobo Antunes, identificar a metáfora como recurso estilístico utilizado pelo escritor.

Em nenhuma destas questões a exigência da leitura efetiva do texto é imprescindível. O aluno não precisa de um conhecimento prévio da obra, deve apenas fazer uma leitura coerente dos excertos no próprio momento da prova.

Observem-se, agora, os exemplos abaixo:

- (8) Por que Marta ficou conhecida como “a senhora Brasileira de Prazins”? (Vestibular 2004)
- (9) A qual episódio do conto essa citação bíblica remete? (Vestibular 2005)
- (10) Cite outra estória de boi narrada dentro da novela. (Vestibular 2006)
- (11) Quem é Batuiretê? (Vestibular 2007)

Nestes exemplos, diferentemente, não é solicitado ao aluno apenas identificar um aspecto no excerto dado, mas rememorar o conhecimento da obra ou de aspectos referentes a ela para que possa responder adequadamente as questões propostas. É preciso recuperar este conhecimento. Assim, mesmo que o aluno tenha efetivado a leitura do texto, se não efetuar a recuperação destes aspectos, não responderá a pergunta proposta.

A memorização relaciona-se, então, a questões nas quais o aluno deverá rememorar passagens do texto, eventos da trama, personagens que não estão previamente dados no enunciado ou no excerto. Essas questões, basicamente, objetivam efetuar a verificação da leitura e, em geral, tentam recuperar aspectos bem específicos das narrativas de tal forma a fugir das leituras contempladas em resumos interpretativos das obras e nas chamadas aulas de livro.

A compreensão relaciona-se, geralmente, a questões centradas nos excertos e nas quais o aluno não precisa ter um conhecimento total (ou mesmo parcial) da obra, basta saber ler e constituir sentidos a partir do contexto ali dado. Exige, apenas, um entendimento do texto. É o que Marcuschi classifica como *horizonte mínimo* de leitura ou uma *leitura parafrástica* em que se repete o sentido do texto com outras palavras, deixando informações de lado, selecionando o que dizer, escolhendo o melhor vocabulário. A interferência do leitor nesse nível de leitura é mínima (1996, 45).

Alguns exemplos deste tipo de solicitação:

- (12) Que relação o eu lírico estabelece entre a tristeza e a liberdade?
- (13) O poema trata de uma transformação. Explique-a.
- (14) Que paradoxo o poema aponta nas reações do cão envenenado?
- (15) Explique a repetição do adjetivo ‘longa’ no desfecho do conto.
- (16) Por que o narrador admite que seu “segundo impulso” foi criminoso?
- (17) O que há de contraditório no descanso dominical a que o narrador se refere?

As três primeiras solicitações envolvem a leitura de textos poéticos e, em certa medida, seus enunciados já encaminham para a leitura que o aluno deve realizar do texto. Em (12), propõe-se ao leitor uma relação entre tristeza e liberdade num poema de *Cancioneiro*, de Fernando Pessoa. Espera-se que ele seja capaz de perceber o quanto a falta de liberdade leva a uma tristeza grande por parte do eu lírico. Em (13) aponta que o texto trata de uma transformação, portanto o aluno recuperará este sentido no poema e em (14) buscará um caráter contraditório no comportamento do cão que morre envenenado (dor e riso).

Como sustenta Marcuschi, são questões que objetivam a recuperação dos sentidos do texto a partir da reorganização de seu conteúdo sob nova roupagem; é, o popularmente evocado no ambiente escolar, o “*dizer com outras palavras*”.

As questões (15, (16) e (17) referem-se às obras de leitura obrigatória, mas não se sustentam numa leitura feita anteriormente, mas apenas no excerto da prova. Mais uma vez, nenhuma das solicitações exige o conhecimento da obra para a boa consecução dos exercícios propostos.

Das operações de leitura vistas até aqui, a interpretação⁶⁸ é a que constitui o *horizonte máximo de produção de sentido* (idem, 46), pois envolve uma série mais diversificada de operações. Interpretar significa, através das inferências, “*o preenchimento dos espaços em branco, a formulação de conclusões, isto é, visam que o aluno impregne de sentido o que só é parcialmente dado pela superfície do texto*”. Requer, também, a capacidade de formular juízos críticos (juízos de valor), desenvolver medidas de critério, estabelecer relações e comparações entre os elementos do texto, envolvendo, ainda, análise, seleção, generalização e organização da informação bem como, em alguns momentos, a explicação do processo de construção do sentido (Dionísio: 186/188).

Exemplifica este tipo de solicitação:

- (18) Nessa passagem, há uma oposição entre o espaço da rua (“Lá fora, no céu azul”) e o espaço em que acontece a ação, oposição que também comparece no início e no final do conto. Em que medida tal oposição contribui para caracterizar a personagem que narra? (Vestibular 2004)

A passagem reproduzida na prova não revela de todo onde se passa a ação (na sala de aula da escola) em que o menino recebe uma moeda em troca de explicações sobre a lição para outro aluno (filho do professor). O candidato precisa primeiro relacionar o

⁶⁸ “Esta é a perspectiva que considera as atividades inferenciais no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição.” MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua?” In: Em aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

espaço confinado da escola com o espaço aberto da rua. Um como prisão, outro como liberdade. Feito isso, poderá solucionar a proposta sugerida pela questão – de que esta oposição refere-se à personagem principal.

Transposta esta etapa do processo gerador de sentidos, pode-se constituir a significação de que o personagem principal recusa o ambiente da escola, pois anseia pela liberdade referida pelo espaço da rua (o passarinho, a pipa, a banda, a marcha dos soldados). O leitor deve, portanto, *preencher os espaços em branco*, gerando os sentidos pela reelaboração das informações que possui.

Além disso, espera-se que relacione o espaço da escola com a corrupção (o pagamento pelo serviço) e a delação (um terceiro aluno conta tudo ao professor). O signo da liberdade é apresentado como positivo (os soldados que o garoto segue ao final do conto) e a escola significa o negativo (punição).

Não é somente um resgate dos elementos já dados no enunciado nem um mero entendimento do texto, mas um exercício de estabelecer relação entre os diversos elementos textuais, promovendo a produção do sentido.

Mais alguns exemplos deste tipo de solicitação:

- (19) De que modo o desfecho do conto revela uma outra faceta do narrador-personagem? (Vestibular 2005)
- (20) Por que os ouvintes têm a impressão de que a estória está inacabada? (Vestibular 2006)
- (21) O episódio da xícara de café está diretamente relacionado com a redação do livro de memórias de Bento Santiago. Por quê? (Vestibular 2007)

Assim como em (18), nos três exemplos citados, o aluno precisa mais do que recuperar o enredo dos textos, colocando a seu favor o conhecimento da obra para que possa estabelecer relações de sentido que não estão dadas no excerto e nem no próprio texto. No exemplo (19), acerca do conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis, o que se coloca como primordial no exercício é a percepção de que, apesar do aparente arrependimento inicial, ao receber a fortuna do paciente assassinado, o enfermeiro acaba

por usufruir o dinheiro e a boa vida que este pode lhe proporcionar, daí a sugestão de uma nova faceta do narrador – a princípio dedicado, depois arrependido e, finalmente, frio e calculista – ambicioso.

No exemplo (20) o cerne da solicitação é a maneira como a estória da Destemida (que induz o marido ao crime por seus caprichos) não tem o desfecho moralizador típico das narrativas orais tradicionais (lógica que fundamenta o conto). Assim, os ouvintes pedem por um final em que o mal seja punido (o excerto traz o momento em que os ouvintes reclamam de que não é aquele o final, há partes faltando). Mais uma vez, o aluno é instado a gerar sentidos através do cruzamento das várias informações que dispõem sobre o texto em estudo.

O mesmo se dá no exemplo (21), pois o episódio da xícara resume o sentimento de oscilação (hesitação) da personagem (incapaz do suicídio e do homicídio). É através desse sentido da felicidade perdida e da suspeita da traição (ali representadas) que as memórias surgem como possibilidade de recuperar a vida passada na vida presente.

Por fim, a extrapolação diz respeito às relações que se estabelecem entre o texto e informações e dados que estão fora dele (extratextuais). Segundo Dionísio (que, em sua análise, denomina mobilização), é a ativação de repertório cognitivo relativo à língua, a outros textos, ao mundo para a compreensão do texto em questão (2000, 188).

São exemplos de questões que implicam a extrapolação, propostas nos últimos exames Vestibulares:

- (22) Padre Osório e Frei João, o missionário confessor, tinha explicações diferentes para o fato de Marta ter um “espírito dementado”. Quais são elas e o que indicam sobre o pensamento da época? (Vestibular 2004)
- (23) O que leva o narrador a relacionar o episódio narrado com a citação bíblica? (Vestibular 2005)
- (24) Que relação há entre a atitude de Fortunato e o poema *Suave mari magno*? (Vestibular 2006)

Nos três exemplos, é preciso extrapolar os sentidos dos textos, promovendo a inserção de elementos e informações extratextuais. Em (22) importa o contexto da época (religiosidade X cientificismo); em (23) faz-se a leitura dos sentidos do texto de Machado de Assis a partir dos sentidos possíveis da citação bíblica “Caim, que fizeste com teu irmão?”; e em (24) deve-se estabelecer as relações de sentido entre o prazer sádico de Fortunato (personagem do conto “A causa secreta”) e a expressão latina utilizada no poema (sobre o prazer em vista do sofrimento de outros).

Expostos os conceitos e os exemplos das operações de leitura solicitadas nas questões analisadas, é possível depreender que o nível de leitura exigido pelo processo de seleção é, essencialmente, o da memorização e da compreensão, pois, ao quantificar as solicitações, levando-se em consideração esta categorização, chegou-se a este resultado:

Tipo de questões	2004	2005	2006	2007	Total
Identificação	02	02	02	00	06
Memorização	05	05	03	06	19
Compreensão	01	05	08	08	22
Interpretação	06	02	04	04	16
Extrapolação	02	03	01	00	06

5.2. Dos enquadreadores e dos modos de ler

O terceiro aspecto, diz respeito aos enquadreadores⁶⁹ presentes nas questões propostas que, em certa medida, tutelam a leitura que será realizada pelo aluno. Isto porque são enunciados declarativos (geralmente asserções) que acompanham ou mesmo integram

⁶⁹ Embora Dionísio faça uma classificação entre os tipos de enquadreadores, nesta análise, em específico, não se tomará uma classificação tão pormenorizada. Divide a autora os enquadreadores em:

extratextuais – transmitem saberes acerca do mundo, da língua, dos autores e obras, de outros textos; informações que podem interagir com o texto em estudo.

paratextuais – enunciados que se referem a aspectos de edição, apresentação.

textuais – falam do texto de uma forma exterior, neutra (CITAÇÃO) ou de uma forma que envolva interpretação (INTERPRETATIVOS), ou, ainda, a partir da apresentação da informação apenas reorganizada (PARÁFRASE). p. 153/159.

os questionários sobre os textos, estabelecendo relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre estes e os textos. São dispositivos que criam as condições para a aquisição dos modos válidos de ler os textos⁷⁰, delimitando, por sua natureza informativa, a interação entre eles. (DIONÍSIO, 2000, 122/152). Funcionam, portanto, como formas de controle do saber e do acesso a esse saber, no caso específico da análise desse estudo – a leitura do texto literário no espaço da prova de Língua e Literatura.

Não se considerará para esta análise enquadreadores do tipo: “Leia o texto a seguir”, “Leia a seguinte passagem do conto”, muito embora enquadreadores deste tipo sejam considerados por Dionísio em seu estudo.. Isto porque, como toda a prova centra-se em questões a partir de textos ou de seus excertos, invariavelmente os enunciados trazem enquadreadores desse tipo.

Para ilustrar, um exemplo retirado da prova de literatura Vestibular 2005:

- (25) Leia o poema abaixo, de Manuel António Pina, importante nome da lírica portuguesa contemporânea.

Considera-se no enunciado acima um enquadreador da informação: **importante nome da lírica portuguesa contemporânea**. Isto porque se trata de um enunciado que, embora não exija do leitor nenhum tipo de ação verbal, transmite um saber sobre o autor e a obra, informações que podem, em alguma medida, interagir com o texto em estudo ou conduzir certas leituras que se fazem dele.

Os enquadreadores podem, então, ser compreendidos como enunciados que estabelecem uma relação entre o sujeito e o conteúdo do texto, indicando, muitas vezes, modos particulares de ler os textos, funcionando como operações modeladoras. Esse *modus operandi* revela o poder dos enquadreadores nas situações de leitura, visto que podem conduzir o leitor a ler o texto e sobre ele constituir sentidos sob um prisma particular (idem, 154). Um outro exemplo de enquadreador que demonstra esse caráter, ainda na questão sobre o poema de Manuel António Pina:

⁷⁰ Robert Scholes conceitua como *protocolos de leitura* os mecanismos para o estabelecimento de métodos que garantam a validade de uma leitura. In: *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70. 1989.

- (26) O poema trata de uma transformação. Explique-a.

Neste enunciado indica-se a entrada de leitura para o texto, ou seja, conduz-se o leitor a “ver/ler” uma transformação no texto estudado. Assim, é a partir dessa informação (trata de uma transformação) que o aluno tentará constituir os sentidos para o texto. Trata-se de um enquadrador interpretativo que interfere diretamente no processo de interpretação e de atribuição de sentidos pelo aluno.

Na prova Vestibular 2004, é um exemplo de enquadrador a seguinte questão relacionada à leitura de um poema de Hilda Hilst:

- (27) Tendo em vista que esse poema faz parte de uma série intitulada “Tempo-morte”, indique de que maneira a primeira estrofe exprime certo sentido de absoluto associado ao título.

Ao evidenciar o título da série de poemas ao qual o texto referido faz parte, a questão direciona a leitura para que o candidato relacione o conteúdo a essa imagem – Tempo-morte. Assim, instaura-se um modo próprio de ler este texto a partir desta relação a qual o vestibulando não pode desprezar ou ignorar.

São, também, exemplos nas provas de 2006 e 2007, respectivamente:

- (28) O soneto abaixo, de Machado de Assis, intitula-se *Suave mari magno*, expressão usada pelo poeta latino Lucrécio, que passou a ser empregada para definir o prazer experimentado por alguém quando se percebe livre dos perigos a que outros estão expostos. Em vista dessas reações paradoxais, justifique o título do poema.

O texto trata da morte de um cão por envenenamento e da indiferença, entre aliviada e prazerosa, com que os passantes contemplam o espetáculo sem nada fazer. Desse modo, o candidato deveria compreender o grau de paradoxo dos passantes que oscilam entre a pena e o prazer e, a partir da definição dada no início do enunciado, conduzir sua

leitura para este sentido já previamente dado. O conceito da expressão latina funciona como um enquadrador na medida em que adianta alguns sentidos possíveis para o poema de Machado de Assis.

(29) Que características centrais de *A Rosa do Povo* se encontram nesse poema?

No exemplo (29), é preciso ler o texto “Cidade Prevista” a partir do conjunto da obra no qual está inserido, ou seja, o vestibulando deverá ler o poema tendo em vista “*uma dimensão quase épica, e não da lírica por excelência. Está alinhado com a poética social de A Rosa do Povo, que atesta o engajamento político de Drummond nos anos de 1940*”. (explicação parcial da resposta esperada pela banca). Assim, a menção às características do livro marca a leitura que o candidato fará do texto.

Analise-se mais alguns exemplos:

(30) A qual episódio do conto essa citação bíblica remete?

(31) No trecho acima, a linguagem e as imagens apontam para a influência das vanguardas no primeiro momento modernista. Selecione dois exemplos e comente-os.

(32) De que maneira o segundo sentido do verbo ‘parafusar’ está expresso na técnica narrativa de *Angústia*?

(33) Tanto o título quanto as imagens do poema remetem a um domínio do conhecimento humano. Que domínio é esse?

(34) Na citação⁷¹ acima, o termo “parafusos” remete ao verbo ‘parafusar’ que, além do significado mais conhecido, também tem o sentido de ‘pensar’, ‘cismar’, ‘refletir’, ‘matutar’. Como esse dois sentidos podem ser relacionados ao modo de ser do narrador-personagem?

No exemplo (30), o enquadrador se refere a um conhecimento externo ao texto, a passagem bíblica: “*Caim, que fizeste de teu irmão?*”, e que, no contexto de leitura,

⁷¹ Ver Anexo IV, Prova de Língua e Literatura 2005.

promoverá uma interação com o sentido do texto e a identificação desta citação com um episódio específico do conto em estudo – “O enfermeiro”, de Machado de Assis. Só será capaz de constituir sentidos para o texto, o aluno que conseguir relacionar a passagem ao episódio de assassinato do coronel por seu enfermeiro particular.

Em (31) e (32), observa-se que os enquadreadores conduzem a interpretação, enfatizando os aspectos formais do texto. No primeiro, linguagem e imagens (especificamente relacionadas a um contexto de época) são os delimitadores da compreensão do texto para a solicitação proposta, portanto exige-se que o candidato reconheça as relações entre o contexto histórico e o estilo para que seja possível identificar passagens que explicitem a influência das vanguardas na escrita e construção do texto em estudo – *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Antonio de Alcântara Machado.

No segundo caso, é preciso articular o sentido do verbo “parafusar” à arquitetura do romance *Angústia*, de Graciliano Ramos. Não basta reconhecer os elementos formais que compõem a narrativa (tipo de narrador, espaço, tempo, etc). É necessário olhar estes elementos relacionando-os ao sentido de “pensar”, “matutar”, “cismar” (esclarecidos ao candidato no enunciado geral que antecede as solicitações específicas).

No exemplo (33), todo o processo interpretativo está regulado pela assertiva de que o título e as imagens do poema (“Desenho”, de Cecília Meireles) referem-se a um conhecimento humano. O aluno, portanto, só poderá “ler” o texto a partir dessa informação, caso contrário constituirá sentidos que não os esperados nessa situação discursiva. Assim, ele só conseguirá identificar que conhecimento humano é esse a partir da atribuição de sentido que realizar.

Por fim, o exemplo (34) segue um direcionamento semelhante a (33), embora com um grau de complexidade maior. Aqui, não basta ao candidato identificar algo no texto, exige-se que ele consiga relacionar os sentidos para o verbo (um dado e outro não) com o modo de ser do personagem. O movimento interpretativo já está de antemão moldado pelo enquadreador interpretativo. A análise do personagem deve seguir certas similitudes com os sentidos do verbo previamente autorizados.

Por estes sexemplos, percebe-se que toda a leitura empreendida nessa situação discursiva é tutelada, inclusive por tratar-se de um exame em que não se poderia apostar em

“qualquer interpretação” para os textos selecionados. Para uma correção efetiva (e “objetiva”) as margens de liberdade interpretativa devem ser as mais restritas possíveis. Os enquadreadores responsabilizam-se por esse papel regulador da leitura, conduzindo a certos sentidos possíveis para o texto.

Em geral, o candidato não pode (ou não deve) se desviar da chave de leitura proposta (determinada) pelo enquadrador. A sua explicação depende de que ele constitua sentidos para o texto a partir dos índices apontados pelos enquadreadores. A atividade interpretativa é, portanto, orientada e há apenas alguns sentidos válidos para o texto dentro dessa perspectiva.

5.3. Cânone-vestibular: a leitura proposta

Os exemplos analisados, tanto de enquadreadores como de solicitações, indicam a escolha por uma avaliação que se preocupa em demarcar alguns sentidos possíveis para os textos (é uma forma de controle sobre as respostas do aluno e, portanto, de manter a correção sob certo nível de objetividade). E, além disso, que exigem diferentes movimentos de leitura por parte do aluno. Estes movimentos de leitura são delineados pelo tipo de solicitação feita. As questões envolvem operações de leitura distintas, a depender do texto em estudo, desde a simples identificação de um termo do texto (exemplo (5)) até inferências, mobilizações, justificações (exemplo (18)).

Em todos os casos, a leitura está direcionada para perceber: a) o grau de conhecimento do aluno em relação aos textos cuja leitura prévia foi exigida; b) a capacidade do aluno de constituir sentidos “de pronto”, no momento específico da prova; e c) a desenvoltura do aluno em constituir sentidos que envolvem conhecimentos extratextuais (exemplo (22)) e intratextuais (exemplo (20)).

De um lado, a prova de seleção, considerando-se os aspectos aqui analisados, revela tão somente o caráter pragmático deste tipo de leitura – é uma leitura para avaliação – ou seja, não se pode perder de vista tratar-se de um processo seletivo e não de uma oportunidade de o aluno demonstrar o prazer ou a fruição que a leitura lhe proporcionou.

As solicitações revelam esse pragmatismo ao optar por questões cuja leitura é tutelada (pela ação dos enquadreadores) e em que se investe na memorização e na compreensão. Em certa medida, as provas distanciam-se do propósito inicial das listas – a leitura efetiva da obra (que a escola é acusada de não favorecer) – pelas próprias circunstâncias nas quais está envolvida.

De outro, percebe-se a tentativa de escapar de leituras mais elementares, exigindo-se não apenas conhecimento do conteúdo (enredo) do texto que está sendo verificado, mas uma capacidade do aluno de apropriar-se dos significados, relacionando-os entre si e com um conhecimento de mundo.

Neste sentido, a prova coloca-se num território ambíguo, ocupando um lugar incômodo, pois precisa conservar as características necessárias ao processo de seleção (prioritariamente a objetividade da correção), mas precisa alinhar-se à “filosofia” das listas de inserção da leitura literária no ambiente escolar. Uma leitura que não pode (ou deve) ser entendida apenas como decodificação ou paráfrase do texto.

As provas, portanto, dão sinais ambíguos ao professor e ao aluno no Ensino Médio: é preciso ler o texto, mas nem sempre ele é necessário para a consecução da prova; a leitura não garante o acerto, pois é possível responder várias das questões sem nenhum conhecimento do texto; as exigências são da ordem, principalmente, da recuperação de informações do texto e de um nível mínimo de leitura (compreensão).

Ademais, as provas parecem colocar em xeque um dos aspectos fundamentais da existência do cânone – sua função como repertório cultural, ou seja, como um conjunto de textos que são perpetuados como forma de perpetuar valores e traços de uma cultura. Se as listas de leitura visam prestigiar esse repertório, as provas, em certa medida, invalidam o prestígio que se imprime a essas obras como representativas (e, portanto importantes e merecedoras desta leitura) por não exigirem a leitura integral do texto ou ao fazê-lo priorizarem questões que envolvem, principalmente, a identificação, a memorização e a compreensão. Desta forma, a apropriação do texto (a que o aluno implicitamente é convidado ou instado a) torna-se comprometida e a possibilidade de pertença que a leitura poderia propiciar, também.

Em contrapartida, a análise das questões aponta também para alguns elementos relativos à constituição e manutenção do cânone, entre eles pode-se salientar: enquadreadores que “elogiam” escritores ou obras e indicações de um modo de ler ‘literário’.

Os enquadreadores que “elogiam” escritores ou obras têm a clara função de reforçar sua posição no cânone e, portanto, a sua importância. Diante de leitores que amplamente negam a validade deste cânone como representativo, este recurso procura imprimir legitimidade (e significado) a essas leituras. Este tipo de enquadreador se revela uma estratégia de reafirmar não apenas o status que um escritor ou obra detém, mas o próprio status da literatura e da necessidade de sua apropriação por parte desses leitores.

Do mesmo modo, a tutela que os enquadreadores possibilitam, indicando certos modos de ler os textos escolhidos para compor a prova, indica um direcionamento para um modo de ler ‘literário’, ou seja, que encaminha o candidato para focar sua atenção nos detalhes de construção do texto, nas marcas estilísticas – operações de leitura comuns à crítica literária. Este cuidado em revelar certas riquezas dos textos também significa uma forma de valorizá-los e, conseqüentemente, de valorizar o cânone.

6. Das respostas: a leitura efetiva da obra

*Todo mundo fala que ler é importante... Mas para quê?
Não sei, não faço a mínima idéia...
(Paulo, aluno do 3º ano do Ensino Médio)
entrevista a Cyana Leahy-Dios*

*Lemos para compreender, ou para começar a
compreender. Não podemos deixar de ler. Ler,
quase como respirar, é nossa função essencial.
Alberto Manguel*

Ao cruzar as questões propostas na prova com as respostas dadas pelos candidatos⁷², é possível verificar a presença de alguns aspectos recorrentes: o desconhecimento da obra, o conhecimento ineficaz da obra, o conhecimento eficaz da obra, o recurso resumo interpretativo, o recurso aula de livro.

Por desconhecimento da obra, consideram-se as respostas que revelam uma despreocupação com as exigências de uma leitura prévia do texto. Neste caso, é possível aferir, de maneira clara, que o aluno não conhece os elementos básicos que constituem o texto, tais como: enredo, personagens, fatos principais. No entanto, não significa uma incapacidade no trato com o universo literário, pois, em alguns casos, o candidato não conhece a obra em questão, mas interpreta corretamente os excertos, saindo-se bem, por exemplo, nas leituras dos textos poéticos propostos.

Os exemplos a seguir ilustram esse tipo de desconhecimento:

- I. A citação refere-se ao episódio em que o enfermeiro chega em casa e encontra um corpo retalhado por uma navalha.
- II. Esse episódio remete ao conto em que o enfermeiro vê o cadáver de seu conhecido morto e tem uma reflexão.
- III. O narrador conta um episódio onde um homem é assassinado por seu irmão.

⁷² Todas os exemplos citados neste capítulo são transcrições literais das respostas dos candidatos (equívocos de ortografia, sintaxe e pontuação foram mantidos em sua forma original).

IV. Ao episódio em que um irmão mata o outro por querer ter os privilégios que o irmão assassinado possuía. (Vestibular 2005)

Todas essas respostas se referem à análise proposta do conto “O enfermeiro” de Machado de Assis. Diante da citação bíblica sobre Caim e Abel, o candidato deveria apontar o episódio do conto ao qual a citação faz referência. No exemplo (I), o desconhecimento do conteúdo (enredo) do conto é visível, pois não há na história menção a um corpo retalhado por navalha. Em (III) e (IV), evidencia-se uma tendência, de quantidade relevante de provas, em aproveitar-se do excerto e das possíveis indicações encontradas nas questões para uma tentativa de resposta, aparentemente coerente, mas inadequada para quem realmente leu o texto. Assim, muitas respostas fazem menção ao assassinato de um irmão por outro, colando o exemplo de Caim e Abel ao episódio narrado no conto.

No exame de 2004, há uma questão sobre o conto “Conto de escola”, de Machado de Assis, em que os alunos deveriam indicar como a personagem principal ganhou a *pratinha* (ganha de um colega de classe em troca da explicação de uma lição). Foram respostas ilustrativas do desconhecimento da trama:

- V. Ele ganhou a pratinha pelo serviço que ele prestou a um senhor mais velho.
- VI. Em uma aposta.
- VII. Em um jogo de bolinhas de gude.
- VIII. Recebeu a moeda por uma boa-ação que havia feito a uma moça que ele aprendera a amar.

As respostas que demonstram o desconhecimento total, como as dos exemplos (V, VI, VII e VIII) são facilmente perceptíveis nas solicitações que envolvem a memorização e identificação de aspectos diretamente relativos aos textos, pois não se aproximam remotamente das respostas esperadas pela banca, contendo, em geral, informações que não podem nem ser consideradas.

Há, no entanto, uma tênue diferença em relação, por exemplo, aos trechos citados a seguir em que as respostas esbarram nos sentidos esperados pelas solicitações.

Não é um completo desconhecimento das tramas de que tratam os livros. Eles ilustram um conhecimento parcial do texto que não é suficiente para uma resposta à solicitação de maneira eficiente. Além disso, representam um dos efeitos claros da leitura dos resumos interpretativos ou das aulas de livro. O candidato tem uma noção muito ampla dos temas de que tratam os livros de leitura obrigatória e acaba por misturar as histórias ou acrescentar elementos:

IX. Remete ao episódio em que uma pessoa morreu na Santa Casa que Garcia e seu amigo enfermeiro fundaram.

O desfecho se dá com a morte da mulher do enfermeiro. Garcia chora, pois a amava; porém o enfermeiro se deliciava com a auto-tortura de Garcia, pois o enfermeiro via prazer no sofrimento.

X. A citação se refere ao momento em que o enfermeiro vai até a casa de seu amigo e colega de trabalho e vê que a mulher deste se encontra morta em sua cama.

O desfecho do conto revela outra faceta do narrador-personagem, pois o que parecia apenas admiração e respeito pela mulher do amigo, mostrou-se um amor escondido ao final do conto.

Em (IX) e (X) as respostas são as dadas por um mesmo candidato às questões propostas para o conto de Machado de Assis, “O enfermeiro”. A primeira solicitação implicava o reconhecimento da morte do coronel como o episódio referido e a segunda dizia respeito ao desfecho do conto e à mudança de comportamento da personagem neste momento da narrativa.

No exemplo (IX), o candidato refere-se a outra narrativa do livro exigido (*Várias histórias*) “A causa secreta”, citando um dos espaços descritos (a Casa de Saúde) e uma das personagens principais (Garcia), parte da trama (a morte da figura feminina) e o desfecho (o velório desta personagem e o júbilo do marido diante do sofrimento de seu melhor amigo que nutria uma paixão platônica pela morta). A referência ao conto “O enfermeiro” aparece apenas na introdução desta personagem no cenário composto pelo candidato da outra história. As respostas revelam a mistura de enredos efetivada pelo

vestibulando que não apenas discorreu sobre outro conto (“A causa secreta”), mas misturou-os, incluindo personagens de uma e outra história.

O mesmo ocorre em (X) e, mais uma vez, com o mesmo padrão de leitura: misturam-se os contos “O enfermeiro” e “A causa secreta”. Há duas hipóteses para este tipo de resposta: ou o candidato leu todos os contos do livro indicado (*Várias histórias*, de Machado de Assis) e os confundiu na hora da prova ou apenas leu os resumos e assistiu a aulas de leitura. Em quaisquer dos casos, as respostas indicam um desconhecimento do texto, pois não se pode, pelas respostas dadas, inferir que o candidato conhece os textos de que tratam as questões. Ou, ainda, se as respostas evidenciam um conhecimento apenas parcial do texto, ele se mostra ineficaz.

No entanto, nem sempre o desconhecimento da obra é impeditivo para que se alcancem alguns sentidos propostos pela banca, como ilustra o conjunto de respostas dadas por este candidato:

XI. A guerra do Vietnã. (resposta a)

Para aproximá-lo de seu cotidiano, indicando sua presença no presente e até sua onipresença. (resposta b)

O recurso de colocá-la em proximidade das atividades cotidianas, como por exemplo:

“Deito em um centímetro mentolado de guerra na escova de dentes”(…)

“A minha barba é a floresta do Chalala a resistir ao napalm da gillete”. (resposta c)
(Vestibular 2006)

As três respostas do exemplo XI se referem à questão proposta na prova de 2006 sobre o romance *Os cus de Judas*, de Antonio Lobo Antunes: a primeira questão solicita que o se indique qual a guerra de que trata o texto (a independência de Angola). A resposta do candidato (A guerra do Vietnã) evidencia, claramente, que ele desconhece de que trata o texto. No entanto, ele responde adequadamente as outras duas solicitações que se referem apenas ao excerto. A segunda questão diz respeito ao significado do uso do presente do indicativo para narrar um fato que já ocorreu com a personagem, e a terceira,

espera que o candidato indique qual o recurso utilizado pelo escritor para aproximar a guerra de seu cotidiano.

Como a primeira questão situou-o sobre o tema do livro – a guerra –, ele utiliza-se dessa informação para “ler” as significações possíveis. Na segunda resposta, reconhece o uso do presente do indicativo (para um fato passado) como forma de mantê-lo ainda presente no cotidiano da personagem. Na última, ele fica a meio caminho, pois identifica os fatos do cotidiano, mas não seu caráter metafórico (resposta esperada).

Numa zona mais problemática (porque menos precisa), o conhecimento ineficaz do texto refere-se a respostas que demonstram que o candidato conhece total ou parcialmente o texto, mas este conhecimento não garante uma boa resolução para a solicitação proposta, ou seja, nem sempre a leitura do texto (ou seu conhecimento) é suficiente para que o candidato alcance os sentidos esperados pela banca examinadora.

Observe-se o exemplo:

XII. Baituretê refere-se a Moacir como gavião branco, e a Iracema como narceja. É como se o poderoso português tivesse se apaixonado pela índia e, dessa união, nascesse o nosso povo brasileiro, contando o livro a lenda do Ceará. (Vestibular 2007)

Não se pode negar o fato de que o candidato em sua resposta evidencia certo conhecimento da obra em questão (*Iracema*, de José de Alencar). É possível afirmar que o candidato tem relativo conhecimento das personagens (Iracema e Moacir), da trama (um português que se apaixona pela índia, nascendo dessa união um filho) e de uma leitura autorizada do romance (que se trata da metáfora da formação do povo brasileiro). No entanto, esse conhecimento não é suficiente para que responda a pergunta de maneira adequada (no caso, a explicação sobre a metáfora *o gavião branco junto da narceja*, proferida por Baituretê no momento de sua morte). O vestibulando cola a sua leitura prévia, identificando Moacir como o gavião branco, e Iracema como a narceja, mas não considera o contexto em que a metáfora se encontra e a sua representatividade no contexto geral da obra – a profecia de Baituretê de que os índios (Poti – narceja) sucumbiriam à força do branco colonizador (Martim – gavião branco).

São, ainda, exemplos deste tipo de respostas:

- XIII. O que remete relacionar o episódio com a citação bíblica é o fato de o enfermeiro (narrador) e o “coronel” viverem juntos e sozinhos como uma família, apesar das brigas e ofensas, assim podendo ser considerados irmãos, mesmo não possuindo mesmo sangue, mas pelos cuidados de um do outro.
- XIV. As sociedades são a tradicional paulistana – caracterizada pela família de Teresa Rita, cujas características eram ostentação de uma postura arrogante e preconceituosa, principalmente em relação aos imigrantes italianos (carcamanos) – e a família italiana. Essa última – de Adriano Melli, marca a ascensão social da família de imigrantes pelo trabalho, principalmente na indústria, que eram vistos freqüentemente sob preconceitos e falta de respeito.
- XV. Não. No momento em que ele narra o trecho citado, Luis já tinha um emprego e uma casa (ruim, morava de aluguel, mas tinha). Ele era funcionário público e vivia devendo, mas tinha uma vida melhor que a da sua infância, quando passava fome por “preguiça do pai” e era castigado. Apesar disso, continuava pobre: não ascendeu socialmente até chegar a um nível de Julião Tavares (por exemplo) ou de outros que ele criticava e tinha raiva porque tinham posses.
- XVI. Ela adota tal atitude para mostrar-se decente, uma mulher de respeito. E que só pede o dinheiro dos clientes para arcar com os gastos da conquista como jóias, flores e presentes caros.

No primeiro exemplo (XIII), a solicitação indicava a relação entre a citação bíblica (Caim e Abel) e o episódio narrado no conto (o assassinato do coronel pelo enfermeiro). Embora demonstre conhecimento do enredo do conto, o candidato não consegue relacionar de maneira eficiente o conto à passagem bíblica, pois a resposta esperada pela banca previa uma interpretação que evidenciasse que:

O narrador estabelece a relação com a passagem bíblica na qual Caim mata seu irmão Abel. Através da citação, o narrador insinua que talvez o enfermeiro se

sentisse culpado ou tivesse remorso pelo crime cometido involuntariamente. Como no episódio de Abel, o sentimento de culpa pela morte causada ao próximo está assinalado no uso da citação bíblica. (resposta esperada pela banca examinadora).

Assim, o conhecimento do texto referido é ineficaz, pois apenas “conhecer” a história não permite constituir os sentidos necessários para atender à solicitação feita. Qualquer resposta a essa questão deveria enfatizar o sentimento de culpa ou remorso pelo ato cometido.

O mesmo ocorre no exemplo (XIV), o candidato demonstra conhecimento em relação ao texto, mas não alcança os vários sentidos propostos para as sociedades presentes no conto:

O título alude à sociedade no sentido de agrupamento social, de organização de um coletivo, entendido nesse particular como sendo a sociedade paulistana dos anos 1920, que surge como pano de fundo das ações narradas no conto. Além disso, “a sociedade” alude tanto ao casamento de Adriano e Teresa Rita, quanto à sociedade comercial realizada entre seus pais. Na verdade, o casamento dos filhos é uma forma de selar a sociedade comercial dos pais. (resposta esperada pela banca examinadora).

O candidato evidencia apenas a primeira acepção proposta pela banca e, embora pareça possuir conhecimento sobre o conteúdo do conto, não faz alusão aos dois outros sentidos possíveis e esperados. Mais uma vez fica claro que, de um lado, a prova busca verificar a leitura integral e prévia dos títulos exigidos e, de outro, apenas a leitura imediata não é suficiente para a boa consecução do exame.

O exemplo (XV) é sintomático de que o conhecimento da obra (talvez apenas parcial) não impede “equívocos” de interpretação. Nesta solicitação, o candidato deveria apontar se a condição social do narrador do texto (*Angústia*, de Graciliano Ramos) no momento da narração (neste momento ele já é funcionário público) é o mesmo de sua infância. Invariavelmente, os vestibulandos associaram a infância do narrador a uma

pobreza extrema e que havia uma ascensão social. No entanto, a resposta esperada indica o passado de proprietário rural do avô.

Em (XVI), o candidato demonstra certo conhecimento do enredo (uma mulher que vive de extorquir dinheiro de outros), mas não extrapola os sentidos do texto para atender à solicitação relativa ao paradoxo do comportamento de Branca Gil durante o açoite em público. Ao invés de centrar-se no excerto e nos seus significados, ele constrói sua argumentação sobre outros aspectos da narrativa. Apenas pela leitura do excerto seria possível responder parcialmente a esta solicitação.

Vejam-se, ainda, os exemplos:

- XVII. Durante o castigo Branca Gil, como cita o texto, “caminha corajosa, como se fosse em folia”, agindo paradoxalmente.
- XVIII. Branca Gil adota uma atitude paradoxal pois apesar estar levando açoites ainda mostra-se corajosa como se estivesse em folia: “leva tão bom coração como se fosse em folia”, ou seja ela não demonstra fraqueza nem arrependimento.
- XIX. Diante do castigo, Branca Gil adota uma atitude paradoxal pois num momento de lástima e lamentação em que ela usa uma corocha, que serve para humilha-la, ela faz desta corocha uma grinalda, que as noivas usam quando casam num momento de felicidade suprema.

Diferentemente do exemplo (XVI), percebe-se nestes exemplos que os candidatos restringiram sua leitura ao excerto, marcando o paradoxo entre o açoite (evidenciando sofrimento, dor, caráter negativo) e a folia e a grinalda (símbolos de caráter positivo, alegria, felicidade).

Além disso, em (XVIII) e (XIX) observa-se a apropriação de elementos de composição da própria questão proposta que são incorporados e utilizados pelo vestibulando em sua justificação e argumentação. No caso específico, a nota de rodapé que explica o sentido de corocha e a forma simbólica que adquire no texto como grinalda.

Em contrapartida, o conhecimento eficaz remete ao bom uso que o candidato faz dos conhecimentos tanto da obra quanto do instrumental literário, alcançando os sentidos esperados nesse contexto de leitura.

São exemplos:

- XX. Primeiramente, nota-se que o narrador mostra-se muito arrependido e fica preocupado com o que fez. Ao ser comunicado que era o único herdeiro da fortuna de seu ex-patrão, o enfermeiro promete doar tudo como forma de redimir-se de seu pecado. Entretanto, quando ele recebe a fortuna, ele muda de idéia, doa uma pequena parte, constrói um túmulo para o ex-patrão, mostrando com isso um falso arrependimento pela morte do velho.
- XXI. Sociedade refere-se tanto a sociedade brasileira, composta nos contos de Antônio de Alcantara Machado, em “Brás, Bexiga e Barra Funda”, pelos ítalo-brasileiros, e à sociedade feita entre o pai de Adriano Melli e os pais de Teresa Rita, a segunda sociedade possibilitou o casamento dos dois jovens em questão (Adriano Melli e Teresa Rita).
- XXII. Sim. O narrador provém de uma família rural, já que seu avô foi um grande fazendeiro até a decadência no fim do século XIX e início do XX, o que levou seu pai a mudar-se para a cidade como comerciante. No presente, o narrador pertence a vida urbana, tendo se estabilizado numa classe social baixa com o cargo público que lhe garante um mísera renda.

Estes três exemplos marcam a necessidade de extrapolar os conhecimentos básicos do texto (enredo, personagens, tempo, espaço) para resgatar algumas sutilezas de interpretação. Em (XXII), o que estava posto em jogo era a capacidade de perceber a ironia com que o autor construiu a narrativa de tal modo que apenas ao final do conto evidencia-se o falso arrependimento do narrador e a possibilidade ambígua de que o assassinato não tenha sido apenas um acaso de momento de fúria. Mesmo com o conhecimento do texto, muitos candidatos não “perceberam” (leram) essa ironia no texto.

Do mesmo modo, no exemplo (XXIII), era preciso articular uma série de relações significativas para depreender que o título do conto remeteria a três sociedades diversas (a sociedade paulista retratada, a sociedade comercial entre os pais dos noivos e o casamento dos jovens). E, finalmente, em (XXIV) poucos candidatos (pelo menos no recorte de provas aqui analisado) conseguiram relacionar o passado de proprietário rural à vida pequeno-burguesa atual do narrador, ou seja, de classe média. Em geral, os candidatos associaram a mudança de status social a uma ascensão de pobreza a funcionário público.

Pode-se ainda perceber, pelas respostas dadas, dois recursos complementares ou indissociáveis – a presença do discurso dos resumos interpretativos e das aulas de livro na construção de sentidos para os textos analisados nos exames.

Alguns exemplos:

- XXIII. Ele se dirige a Martim, o estrangeiro, e a Camarão, seu neto, que só recebe este nome ao ser batizado no final da obra. Martim é um estrangeiro branco que penetra na sociedade indígena e se apaixona por Iracema, a virgem tupinambara que guarda o segredo da jurema e é fadada à morte ao manter relações sexuais com o personagem. Camarão pertence a tribo inimiga de Iracema, é grande amigo de Martim e o ajuda durante toda a obra. Juntos, fogem e protegem Iracema da ira de sua tribo, e participam de batalhas indígenas. Camarão é batizado por padres da religião de Martim, representando o fim da cultura indígena.
- XXIV. Batuieté dirige-se a Iracema e Martim, na presença de seu neto, Moacir. Iracema é a índia idealizada do romance, que é regionalista, e faz anagrama com a palavra América. Ela era pura e fazia o segredo da Jurema (pois era virgem) antes de conhecer Martim, um português da tribo inimiga que chega perdido na tribo de Iracema. Os dois se apaixonam e são como a mistura de povos no Brasil (índios e portugueses), e dessa junção nasce o primeiro brasileiro, Moacir, filho da dor.
- XXV. Batuieté se dirige a seu neto, Moacir, filho da dor que, no romance, desempenha o papel da miscigenação do índio (Iracema) com o branco (Martim). Além dele, Martim, o estrangeiro também é alvo do olhar do cacique. No romance, Martim

desempenha o papel de português conquistador da nova terra e “pai” da mistura de “raças”.

A solicitação a que se referem estas respostas é: Identifique os personagens a quem ele (Batuiretê) se dirige e indique os papéis que desempenham no romance. O excerto reproduz o momento da morte de Batuiretê, no qual ele profetiza sobre o *gavião branco junto da narceja*. Assim, o candidato, a partir da metáfora proferida pelo ancião, deveria identificar, respectivamente, Martim (o estrangeiro) e Poti (seu neto). Feito isso, o candidato deveria discorrer sobre os papéis de cada um na estória.

Embora pareçam variações do mesmo tema, as respostas acima guardam pequenas, interessantes e ilustrativas diferenças. A primeira delas é que, embora tenham pontos em comum, apenas a primeira resposta (XXIII) está correta. Ou seja, apenas este candidato conseguiu transmutar seu conhecimento da história em acerto (conhecimento eficaz).

Dois aspectos no exemplo XXIII podem levar à consideração de que existe uma influência dos resumos interpretativos ou das aulas de livro. Primeiro, a evocação de Poti por seu nome de batismo Camarão (informação desnecessária neste contexto); isto é feito pelo candidato para “interpretar” o batismo como um signo da rendição da cultura indígena à cultura branca/civilizada, culminado com o seu fim. Esta é uma leitura muito comum no ambiente escolar (via livro didático) e facilmente reapresentada nos resumos interpretativos que ali também circulam⁷³.

No exemplo XXIV, vários elementos podem ser considerados indícios da influência deste tipo de recurso no discurso do candidato: a relação entre o nome de Iracema e América (o primeiro como anagrama do segundo); a indicação de tratar-se de um romance regionalista; a referência de que Martim e Iracema são a representação da mistura de povos no Brasil; e a “tradução” do nome do filho, como o filho da dor. Todas essas informações não dizem respeito à solicitação proposta (conhecimento ineficaz), mas revelam acesso a uma leitura já contaminada de sentidos (não exigidos neste contexto).

⁷³ Ver por exemplo: MILHOMEM et al. *Literatura para Unicamp e Fuvest (USP) 2007: análise das nove obras de lista unificada*. Goiânia: Kelps/Leart. 2006.

A resposta XXV assemelha-se à XXIV, marcando certa recorrência na utilização deste tipo de discurso (resumos e aulas de livro) na constituição das respostas dadas nas provas.

Pela análise dessas respostas dadas nos Concursos Vestibulares dos últimos anos, percebem-se três movimentos distintos de leitura por parte dos candidatos: uma sacralização do objeto canônico perceptível através de leituras contaminadas de sentidos (via resumos interpretativos e aulas de livro); a banalização do objeto canônico pela ausência de leitura (a não-leitura) perceptível através da despreocupação com a leitura prévia; e a leitura literal (que se mantém presa aos sentidos do texto, mas não vai além).

O primeiro movimento é fruto de uma visão mítica do objeto literário – intocável, inacessível, difícil. Esta corrente parece incutir nos candidatos a idéia de que a literatura é para poucos e que nos livros se escondem mistérios (sentidos ocultos) a serem decifrados. Disto surge a necessidade de elucidar esses sentidos que, aqui, se mascaram nos resumos interpretativos e nas aulas de livro. Estratégias adotadas no ambiente escolar como complementares (ou substitutos) à leitura efetiva da obra. Este movimento tem como consequência respostas como:

- XXVI. A utilização da análise psicológica dos personagens, a partir das teorias de Freud relata o caos que é a vida das pessoas, criticando normalmente a classe média e burguesa (sobre a peça *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues – Vestibular 2004).
- XXVII. O “parafuso”, no sentido de “refletir”, está expresso na narrativa com o narrador-personagem Luís da Silva, analisando, remoendo suas cismas e idéias. Grande parte da obra possui Luís destrinchando seus pensamentos, podendo ser feita uma analogia, inclusive, com o personagem Raskolnikov da obra “Crime e castigo” do escritor russo Fiodor Dostoiévsky. (sobre o romance *Angústia*, de Graciliano Ramos – Vestibular 2005)
- XXVIII. O narrador com o objetivo de aproximar a guerra de seu cotidiano, faz uma auto-análise psicológica, durante o período em que esteve na guerra, salientando sempre suas impressões pessoais dos eventos. (sobre o romance *Os cus de Judas*, de Antonio Lobo Antunes – Vestibular 2006).

XXIX. O eu-lírico se refere a todos os brasileiros que no momento passam pelos mesmos problemas de opressão e sofrimento, pois é época de ditadura no Brasil, de Getúlio Vargas, com o Estado Novo. Além disso, no contexto internacional é a época da Segunda Guerra Mundial. Um sentimento de medo e terror acaba se alastrando na população. Drummond, portanto, faz um apelo à população no poema, com a finalidade de alimentar esperanças em todos, dizendo que essa situação acabará um dia e a paz será alcançada: basta termos esperança que a nova cidade, o novo país, renascerá (sobre o poema “Cidade prevista”, de Carlos Drummond de Andrade).

Os candidatos pretendem demonstrar certo grau de erudição, tentando circular com familiaridade por um território mais acadêmico e aproximar-se de um tipo de discurso mais comum à crítica literária. As respostas evidenciam uma preocupação em estabelecer relações com o contexto de produção, com outras obras literárias (intertextualidade), com teorias de outras áreas das ciências humanas. Termos como: *análise psicológica, teorias de Freud, analogia com Raskolnikov, auto-análise psicológica, Estado Novo, Segunda Guerra Mundial*, são exemplos desta tentativa de ler o universo literário a partir de referências extraliterárias. No entanto, ficam descoladas dos sentidos exigidos neste contexto, revelando mais um desconhecimento do objeto literário e de sua natureza do que desenvoltura.

O segundo movimento é o extremo oposto do anterior, pois despreza a importância do objeto canônico, ignorando seu papel. É a não-leitura do texto e, portanto, seu apagamento. Este movimento subverte o sentido do cânone como repertório cultural na medida em que anula sua representatividade. A não ocorrência da leitura, no entanto, não implica uma incapacidade do aluno de constituir sentidos para textos literários (em várias provas o candidato responde as questões não relacionadas aos textos cuja leitura é exigida).

São exemplares dessa negação do cânone, respostas como:

XXX. Eduardo se refere aos roubos cometidos por Pedro. (sobre *O demônio familiar*, de José de Alencar – Vestibular 2004).

- XXXI. A morte de um irmão por culpa do outro, num sentido amplo de fraternidade. (sobre o conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis).
- XXXII. A guerra que teve entre São Paulo e Minas Gerais no governo de Getulio Vargas. (sobre Os cus de Judas, de Antonio Lobo Antunes – Vestibular 2006).
- XXXIII. Morando junto ao protagonista se encontra um casal de negros que são trabalhadores públicos. (sobre a “Hora e a vez de Augusto Matraga” – Vestibular 2007).

Estas respostas ilustram a forma com que muitos ignoram a importância da leitura neste contexto. Não há nem a leitura nem algum tipo de conhecimento sobre as obras elecadas nas listas de leitura.

O terceiro movimento representa uma espécie de leitura em si, uma leitura literal. Os candidatos demonstram o conhecimento das obras, certa capacidade de estabelecer sentidos para o texto sem a utilização de estratégias interpretativos legitimados, mas também não conseguem ir além na constituição dos sentidos do texto .

Ilustram essa tendência:

- XXXIV. Era um casal de pretos que morava em uma simples casa distante; eles abrigaram Augusto Matraga quando todos pensavam que este estava morto, salvando-o e ajudando-o na recuperação. Eram pessoas humildes que viviam na simplicidade enquanto que Augusto, antes do acidente, possuía muito dinheiro e muito luxo. Augusto, quando se recupera do acidente, resolve mudar radicalmente seu modo de vida, pois acredita que a sua sobrevivência foi um sinal que lhe mostrou que sua hora e vez chegaria, mas que não tinham sido dessa vez. Antes Augusto Matraga era um homem muito rico, vivia com mulheres e comprando brigas, utilizava muito bem as armas e se importava com riquezas materiais. Na casa dos negros, sua trajetória de vida muda, é como se ele nascesse novamente voltado para o bem (“sem espingarda nenhuma”, “fazendo parte com as velhas corocas que rezavam o terço ou os meses dos santos”). Mesmo dizendo que era um descanso dominical, o texto mostra que Augusto trabalhava sem sossego, o dia inteiro no mato, o que não é um descanso. (conjunto de

questões referentes ao conto “A hora e a vez de Augusto Matraga”, de Guimarães Rosa – Vestibular 2007).

Neste exemplo, o candidato demonstra, em primeiro lugar, o conhecimento da obra. A primeira questão solicita o reconhecimento das personagens que cuidam de Augusto Matraga após seu “acidente”. O excerto não traz *a priori* essas informações, portanto o candidato precisa conhecer basicamente o enredo para que possa apontar o casal de negros, Quitéria e Serapião, como os responsáveis por cuidar de Augusto depois dos ferimentos sofridos, devido à rixa com seus capangas que quase o levou à morte.

Em seguida, ele evidencia a capacidade de relacionar elementos da ordem intratextual, conferindo-lhes sentido, pois a segunda pergunta exige que o candidato estabeleça uma relação entre o comportamento de Augusto antes do episódio de quase morte (que deveria ter sido pontuado na primeira questão) com o comportamento descrito no excerto e de que maneira eles se contrapõem.

Por fim, a última questão centra-se sobre a contradição expressa pelo comportamento da personagem diante do descanso dominical. Neste caso, o candidato pontua sobre o caráter paradoxal deste descanso que se revela um não-descanso.

Embora não demonstre certa erudição como as primeiras questões analisadas, as respostas dadas por esse candidato mostram um grau de correção na leitura feita, o que confere à sua prova uma visão ponderada do objeto literário.

A análise das respostas dadas pelos candidatos tem como principal objetivo recuperar o tratamento dado ao cânone por seu público-leitor – os alunos de Ensino Médio. Isto porque, como já foi apontado anteriormente, a principal justificativa para as listas de leitura obrigatória é a recuperação de uma leitura literária que se torne viável, segundo os idealizadores do processo seletivo, a partir desta exigência prévia. O intuito, portanto, era, através das respostas dadas, perceber a ocorrência desta leitura e se, de fato, ela é necessária.

A análise, no entanto, revela que, em geral, esta leitura não acontece ou se acontece é por vias indiretas – resumos interpretativos e aulas-de-livro. Os três movimentos perceptíveis pela análise – a leitura sacralizadora, a não-leitura e a leitura literal – parecem

indicar uma postura desestruturadora por parte do público-leitor que incide em negar a validade da leitura literária e do cânone representativo da Literatura Brasileira.

Mais do que leitores, os candidatos se colocam como consumidores de literatura, ou seja, sua relação com o texto literário não está necessariamente relacionada (ou restrita) à leitura deste. O consumo do texto se dá por vias indiretas – pela audição do texto, por fragmentos literários, alusões, frases feitas (EVEN-ZOHAR, 1990).

Em certa medida, parece que esta postura do leitor (consumidor), que dispensa a leitura efetiva da obra, e os movimentos que se delinearam no decurso da análise apontam para uma relativização do cânone em face de seu papel como repertório cultural (a possibilidade de perpetuação, o sentimento de pertença a uma tradição, etc) ou, no limite, significam novas formas de apropriação deste repertório.

Além disso, esses movimentos de leitura indicam o modo com que o ambiente escolar promove a leitura do cânone-vestibular. Assim, essas respostas indicam as perspectivas sobre as quais o professor e o aluno terminam por pautar as suas interpretações do objeto literário.

7. Das ingerências do Vestibular no ensino de literatura: o caso das listas de leitura

O importante é a possibilidade de desenvolvermos a capacidade de nos tornarmos leitores, porque a leitura - sobretudo - a boa literatura - é um dos únicos meios que nos permite ouvir a nossa outra voz, a voz que o cotidiano silencia. E, como professores, somente poderemos ajudar a criar leitores, se formos leitores também. Só poderemos ensinar alguém a amar os textos literários, se os amarmos também.
Maria dos Prazeres

Dada a importância que as listas de leitura obrigatória passam a ter no contexto do ensino de literatura na escola, não parece exagero afirmar que sua adoção traz uma série de desdobramentos que incidem, direta e indiretamente, na forma com que a literatura passa a ser tratada no ambiente escolar. Entre esses desdobramentos, pode-se elencar: a) a circulação paralela de discursos distintos sobre a validade (legitimidade) das listas; b) nova “coisificação” do ensino em vários níveis – injeção de pragmatismo ao estudo do texto literário, adoção dos resumos interpretativos, estruturação de aulas-de-livro, imposição de modos de ler; c) a diminuição do status da escola como instância legitimadora do cânone; d) a adoção das listas como guia curricular.

Devido às mudanças no perfil e na concepção do ensino secundário no Brasil, principalmente, a partir da década de 1970, com os chamados cursos profissionalizantes e com a ampliação de vagas nas escolas (a popularização do ensino), o segundo grau teve de redefinir o papel do ensino de literatura numa escola que passa a exigir um saber prático que indique ao aluno a sua finalidade. Assim, a presença da literatura no currículo passa a ter de justificar-se, pois, embora tenha conservado sua natureza humanista, já não se dirige apenas a uma camada socialmente privilegiada da população que, em tese, tem condições de chegar à Universidade (ZILBERMAN, s/d, 32).

Segundo Bordini (s/d), a presença da literatura nos programas curriculares de segundo grau é sempre polêmica, visto que seu estudo, dentro da instituição escolar, é visto como de menor importância em relação às áreas científicas, responsáveis pela aquisição de um saber mais prático e, assim, dado como prioritário.

Ao promover a hierarquização das disciplinas, a escola discrimina algumas (Filosofia, Línguas, Psicologia) e promove outras (Matemática, Física, Química). O ensino de literatura, nesta perspectiva, só adquire alguma importância ao se tornar pré-requisito para atingir um objetivo visado pela sociedade.

Assim, os Concursos Vestibulares para ingresso em Instituição de Ensino Superior, ao exigirem conhecimentos relativos à tradição literária nacional, repassam para a escola a responsabilidade de habilitar o estudante, tornando-o apto à boa consecução de suas provas. É assim que, sem fortes justificativas que sustentem a permanência da literatura no currículo do ensino secundário, *o vestibular, de cujo programa invariavelmente a literatura faz parte, converte-se no limite e na razão de ser de seu ensino* (ZILBERMAN, s/d, 32).

Essa crise no ensino de literatura, instaurada, em certa medida, pelas várias mudanças estruturais por que passou a escola nas últimas décadas (LEITE, 1983; ZILBERMAN et al, 1991) não parece ter arrefecido ao longo dos anos, tende apenas a mudar o enfoque e suas particularidades (PAIVA et al, 2003; PAIVA et al, 2005).

É preciso salientar, portanto, o caráter paradoxal que envolve o ensino de literatura no Ensino Médio, visto que se oscila entre a formação humanística do aluno⁷⁴ e o caráter pragmático do ingresso na faculdade. Por encontrar-se no meio do caminho entre a formação inicial do aluno (Ensino Fundamental) e a formação acadêmica, este segmento de ensino parece carecer de certa consistência em seus parâmetros de ensino⁷⁵.

Em virtude desta oscilação, o estudo de literatura no Ensino Médio está sempre instado a atender a um pragmatismo que não parece condizer com a natureza do objeto literário. O Vestibular cumpre, em certa medida, este papel, imprimindo uma

⁷⁴ “O início do ensino secundário brasileiro remonta ao período colonial, quando as escolas religiosas, sobretudo as dos jesuítas, estavam encarregadas de educar a população branca transferida para a América ou descendentes dos primeiros ocupantes. Com finalidade diversa das aulas dedicadas à catequese dos índios, este ensino secundário fornecia os conhecimentos considerados essenciais à formação das elites dirigentes e à trajetória de seus membros, caso desejassem freqüentar, mais tarde, a universidade, em Portugal.” ZILBERMAN, Regina. “Literatura, Vestibular e o ensino de 2º grau”. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *O ensino de literatura no segundo grau*. Cadernos da ALB. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. s/d, p. 28

⁷⁵ Evidencia esta tendência, o apagamento do qual o ensino de literatura foi alvo no processo de concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, revisto posteriormente. Sobre este apagamento consultar: FREDERICO e OSAKABE, 2004.

funcionalidade à literatura – deve-se estudar/ensinar por tratar-se de um conteúdo exigido pelos concursos.

Paradoxalmente, as listas de leitura, tal como foram concebidas pela Universidade, se justificam pela constatação de que o ensino de literatura, nos moldes seguidos pelos livros didáticos, evita a leitura efetiva da obra, enfatizando antes o estudo de dados históricos da época, das tendências estéticas e do resumo do texto (tema, personagens, enredo, etc) como foi visto no capítulo acerca do livro didático. As listas resgatariam o lugar central do texto literário no estudo (ensino) da literatura. Este resgate, ao pretender recuperar a leitura literária, o contato com a obra, subverte o caráter pragmático que, num primeiro momento, o Vestibular parece propor.

Com isso, passam a circular no ambiente escolar dois modos diversos (ou dois discursos) de compreender as listas de leitura: um constituído pela Universidade para justificar a exigência dessas leituras; outro pragmático, constituído a partir da observação das escolhas e das questões propostas nas provas. Estes discursos apontam para direções distintas em relação ao tratamento que deve ser dado ao objeto literário na escola.

O primeiro indica o abandono da segurança propiciada pelo estudo mais “conteudístico” da literatura, centrando-o na experiência da leitura. Significaria, portanto, uma ruptura com o estudo historiográfico e a possibilidade de viabilizar a formação do leitor, ressignificando a relação leitor-obra⁷⁶.

O segundo discurso revela o pragmatismo contra o qual subliminarmente as listas se contrapõem. Ao centrar suas escolhas sobre textos e gêneros consagrados, as listas promovem uma facilitação da ordem “conteudística”, pois, em geral, escritores e obras consagrados possuem uma maior fortuna crítica (e certas leituras já legitimadas e estabilizadas), estão inseridos em estilos de época determinados e, portanto, são mais fáceis de serem objeto de avaliação (objetivo principal do processo de seleção). Além disso, o

⁷⁶ “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artísticos, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. PAULINO, Graça. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários”. In: Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 17, número 001. Braga: Universidade do Minho. 2004, p. 56.

concurso, ao dar ênfase a questões de leitura que consideram aspectos como memorização e compreensão (como foi visto no capítulo 5), também acaba por favorecer este pragmatismo.

No ambiente escolar, essa circulação distinta de discursos vai reverberar na prática docente que oscilará entre esses dois direcionamentos. O professor, num primeiro momento, vai ver na exigência da lista a oportunidade de justificar seu próprio trabalho e a importância da literatura, ávido por injetar ao ensino da literatura uma razão de ser. A exigência da leitura do cânone presente na lista transforma-se, então, num discurso justificador por parte do professor e da escola para o ensino da literatura, carente de status e de reconhecimento perante seu público-alvo, os estudantes de Ensino Médio (ANDRADE, 2003, 88). Assim, a leitura da obra literária no ambiente escolar passa a restringir-se à leitura das obras compreendidas nas listas (ZILBERMAN, s/d; LAJOLO, 1986).

Todavia, apegado a uma perspectiva historiográfica da literatura e instado a atender de modo eficiente às exigências do Vestibular, o professor, em um segundo momento, tenta nortear seu trabalho de acordo com a concepção de cânone e de literário que as listas sugerem, vinculando-os ao estudo dos períodos e estilos literários (ANDRADE, 2003). Fica, deste modo, a meio caminho. Nem circunscreve sua prática apenas ao estudo histórico do objeto literário, nem alcança, plenamente, sua leitura.

Além disso, cerca sua prática docente de funcionalidade através da adoção dos resumos interpretativos (uma forma sintética de leitura) e da estruturação de suas aulas como aulas-de-livro em que, aparentemente, a obra é o conteúdo sobre o qual se irá tratar, mas que, principalmente, serve como forma de impor alguns modos de ler os livros ali abordados.

Desse modo, a lista de leitura tende a provocar uma mudança na metodologia adotada pelos professores no ambiente escolar que passam a reorganizar aulas, discussões, propostas de trabalho, exercícios em função das “linhas interpretativas” da prova de literatura perpetrada pelo Vestibular. As aulas de livro são o exemplo imediato deste tipo de reestruturação metodológica. Elas representam um recorte específico da obra: resumo, trechos antológicos, reflexão crítica, disposição de sentidos. Um amplo apanhado da obra que para o aluno reverte-se na única visão. Desse modo, ocorre uma desestabilização do próprio processo de leitura e da forma com que se dá a apropriação do texto literário.

Estes aspectos sugerem uma espécie de “coisificação” do ensino de literatura em que o tratamento dado ao livro (e conseqüentemente à leitura), mais uma vez, é pretexto (LAJOLO, 1991), pois tanto os resumos quanto as aulas-livro são subterfúgios para se escapar da leitura efetiva da obra.

As listas passam, neste contexto, a funcionar como guia curricular ao indicar o que se estuda (as escolhas canônicas efetivadas), como se estuda (os modos de ler) e a metodologia a ser adotada para este estudo. Como este papel sempre coube, no ambiente escolar, ao livro didático, ambos interseccionam-se na prática do professor (que como foi dito fica a meio caminho).

Além disso, a inserção do cânone via listas de leitura no ambiente escolar repercute no próprio papel da escola como sua instância legitimadora. Até pouco tempo este papel cabia à escola. Era na escola que se propunham estratégias, discutiam-se caminhos e constituía-se um cânone escolar a partir das escolhas ali promovidas. A força do vestibular transgride essa ordem e toma para si a responsabilidade de discutir e apontar a forma como esse conhecimentos vão circular no ambiente escolar.

A escola, nessa perspectiva, perde parte de sua autonomia e passa a fundamentar sua prática pedagógica a partir da forma como os processos de seleção dos grandes vestibulares refletem sobre a circulação dos conhecimentos, entre eles o da literatura. Assim, o ensino de literatura no ambiente escolar tenta adequar-se às exigências da prova. O livro é o livro da lista, a leitura é a leitura concebida pela prova da Unicamp e as aulas são as aulas-de-livro.

Assim, ao que parece, a lista de leitura, como foi concebida, não promove a leitura destes textos como preconizam os idealizadores do exame. No limite, ela força a inserção desses textos no ambiente escolar, impossibilitando outras escolhas (canônicas ou não). Isto porque se percebe que nem sempre os candidatos de fato lêem ou necessitam ler os textos (a análise empreendida no capítulo 6 indica essa ocorrência). Além disso, nem sempre a leitura do candidato (ou a empreendida previamente em sala de aula) garante o sucesso da recuperação dos sentidos esperados pela banca examinadora.

Todos estes aspectos sugerem um ruído no ambiente escolar em relação à entrada do cânone via listas de leitura obrigatória, ruído este que reverbera no modo com

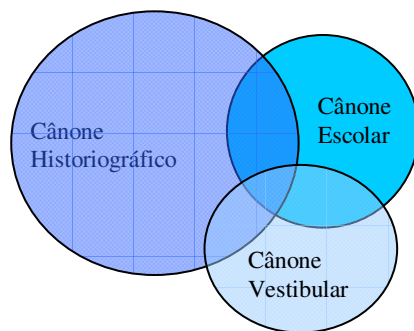
que professores e estudantes passam a conceber a leitura das obras literárias, a razão de ser da literatura e a literatura em si mesma.

Ainda considerações

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.
Antonio Candido

Empreendido, pois, esse percurso por três dos discursos veiculadores de um cânone nacional – o historiográfico e crítico, o do livro didático e o subjacente às listas de leitura – cabe perceber como cada um desses cânones é um sistema autônomo que possui seus elementos constitutivos: produtores, consumidores, mercado, repertório e instituições.

Cada um desses cânones se constitui e legitima por vias próprias, muito embora possam apresentar, no decurso do processo, zonas fronteiriças tanto em relação às escolhas canonizadas quanto aos discursos legitimadores e aos critérios de valor que possibilitam dar credibilidade à sua formação. Assim, estes sistemas ao mesmo tempo em que se mantêm independentes em seus modos de funcionamento, se inter-relacionam a partir de intersecções.



Dessa forma, o discurso presente no livro didático se, por um lado, reduz o discurso historiográfico, assimila-o e dele se vale como critério legitimador de suas

próprias escolhas canônicas; por outro lado, já não é mais aquele discurso, e sim um outro, simplificado, reduzido e com objetivos didático-pedagógicos que influenciam, inclusive, na forma com que se constitui. É o mesmo dito de outro modo e, portanto, distinto.

O livro didático (cânone escolar), ao promover uma didatização do discurso historiográfico-crítico, torna-se mais adequado ao leitor do Ensino Médio e ao ambiente escolar, por vezes reordenando os critérios e apreciações críticas de escritores e obras. Reconfigura o discurso literário, mantendo suas matrizes, mas fundando uma nova possibilidade de interpretação para o literário. Assim, percebe-se como o recorte canônico proposto no livro didático é uma redução de um corpus mais amplo referido pela crítica literária nacional (vista no tópico 2) e como são esses escritores e obras que passam a formar para o leitor do Ensino Médio o universo legitimado de sentidos de literatura e leitura literária.

As listas de leitura obrigatória (cânone-vestibular), a princípio, sozinhas não dizem muito de como se dá a formação das práticas de leitura e dos critérios para as escolhas canônicas nela presentes. Mas, postas em relação com o cânone-historiográfico e o cânone-escolar, é possível perceber um núcleo permanente de escritores e obras – o centro do sistema. Esse núcleo permanente representa o ponto de intersecção promovido pela ligação de todos esses cânones.

Assim, o que se visualiza é um centro canônico, representado por esse núcleo permanente, e uma periferia, representada por escritores que se deslocam ora participando do cânone ora não. Esta movimentação das fronteiras do território literário está marcada pelas inclusões e exclusões inerentes a todo processo de escolhas que, por sua natureza, põem em curso um processo de canonização.

A comparação dessas listas de leitura possibilita, assim, perceber quais escritores (e obras, inclusive) são recorrentes e como essa recorrência está diretamente relacionada ao recorte feito pela historiografia literária e, em última medida, pelo livro didático, ambos também analisados.

As listas de leitura promovem, ainda, um apagamento do discurso crítico, pois não explicitam os critérios adotados para a escolha do seu cânone, muito embora esse discurso esteja ali presente de maneira subliminar. A escolha é arbitrária, mas não aleatória,

portanto mesmo no não-dito é possível depreender que o movimento e escolha ainda estão pautados por uma tradição historiográfica e crítica. O critério não se desnuda, mas se mantém presente na ausência.

Assim, elas funcionam como mais uma instância canônica, pela força do processo seletivo e por se outorgar um papel de veiculadoras do que se lê e do como se lê. Em virtude disto, instauram-se práticas de leitura diversas que reverberam no próprio processo de manutenção do cânone e no ensino de literatura na escola, a quem não cabe mais o papel central de instância legitimadora das escolhas canonizadas e dos modos de ler o cânone e, conseqüentemente, a literatura.

Quanto à leitura efetiva da obra, se de um lado as listas se propõem a influenciar positivamente nesse processo, sob o argumento de que a escola não cumpre efetivamente seu papel e que a leitura dos livros passa à margem desse ambiente, reproduzindo um modelo de ensino de literatura baseado na repetição da história da literatura, seus períodos e características; por outro, elas sacralizam o objeto literário repercutindo num discurso do difícil e inacessível ou possibilitam ao candidato a sua banalização (através da não leitura). A literatura, mais uma vez, é vista como sendo para poucos (os que conseguem aprovação no vestibular).

Há uma transgressão visível no momento em que o discurso legitimador das listas insere-se no ambiente escolar, pois, se o objetivo é o processo seletivo, lê-se, não por ser importante para a formação cultural e intelectual do aluno – função primordial do cânone como repertório cultural. Lê-se para garantir maiores possibilidades de sucesso para o candidato em seu ingresso numa instituição de 3º grau. O fim (o processo seletivo), portanto, isola em si o discurso legitimador, pois a recepção é diversa da esperada e mais resistente. Assim, o que interessa para o aluno médio não é o porquê da literatura, a sua fruição e sua importância para sua formação cultural, mas o porquê do vestibular que “exige” essa leitura.

Não é possível afirmar que em sua gênese as listas de leitura não cumpram seu papel (explicitado como garantia da leitura literária no ambiente escolar), muito embora a reflexão aponte para um descumprimento deste papel. Também não se pode desvalorizar a preocupação inicial do projeto do Vestibular – com certo fracasso escolar – afirmando que

ela não seja válida e pertinente, mas percebe-se que ela acaba por produzir um “engessamento” do ensino de literatura, pois se torna um dos principais veículos da inserção do literário no ambiente escolar.

Além disso, este novo modo de inserção produz desdobramentos de vários tipos (não percebidos pelos idealizadores do processo) que incidem tanto na forma com que os alunos de Ensino Médio passam a conviver com o cânone quanto no ensino da literatura no ambiente escolar.

Isto não implica uma demonização das listas de leitura, inviabilizando essas escolhas canônicas. Em nenhum momento quer se cometer o excesso de afirmar que a leitura desses objetos canônicos não é fundamental para a formação do aluno. É consenso entre professores de literatura, inclusive os de ensino médio, a importância da leitura de escritores representativos da literatura brasileira.

As listas, nessa perspectiva, são, hoje, a personificação do cânone no ambiente escolar porque são os “únicos” textos lidos (quando e se são lidos), conseqüentemente são os elementos que constituem a construção da identidade cultural dos alunos.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, Maria Bernardete e CHARNET, Eugênia M. Reginato. *Os 15 anos do Vestibular Unicamp: Filosofia e objetivos*. Comissão Permanente para Vestibulares da UNICAMP. – Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.
- ABREU, Márcia. “As variadas formas de ler”. In: PAIVA, Aparecida et al. *No fim do século: a diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira e MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP. 2006.
- AMARAL, Emília e MARTINS, Gilberto. *Literatura para Unicamp 2002*. São Paulo: Ateliê Editorial. 2001.
- AMARAL, Emília e BESECHI, Edna. *Literatura para Fuvest 2002*. São Paulo: Ateliê Editorial. 2001.
- AMZALAK, José Luiz. *Literatura Fuvest 2002*. São Paulo: Navegar Editora. 2001. (Série Prevest).
- _____. *Literatura Unicamp 2000*. São Paulo: Editora Navegar. 1999. (Série Prevest).
- ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Editora da UFSC. 2003.
- BARBOSA, João Alexandre. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê Editorial. 1996.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes. 1997. (Texto e Linguagem)

- _____. “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp. 1999.
- _____. “A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (orgs.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- BERNARDES, José Augusto. “A literatura no Ensino Secundário: Excessos, expiações e caminhos novos”. In: DIONÍSIO, Maria de Lourdes e CASTRO, Rui Vieira. *O português nas escolas: ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina. 2005. (pp. 93-133)
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix. 33^a ed. 1994.
- BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.
- BORDINI, Maria da Glória. “Literatura no 2º grau: o impasse entre ensino e demanda social”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *O ensino de literatura no segundo grau*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB. s/d.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.
- BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MARTINS, Aracy Alves. “A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretexto versus contextos ou “A escolinha do professor mundo”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. “A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o Ganges?”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

- BUNZEN, Clécio. “Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa”. (texto eletrônico) In: www.gel.org.br/4publica-estudos-2005-pdfs, consultado em 15/01/2008.
- CAFIERO, Delaine e CÔRREA, Hércules Toledo. “Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras. 1993.
- _____. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.
- CAMPOS, Haroldo. *O seqüestro do barroco na Formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Mattos*. Salvador: FCJA. 1989.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d’água. 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: 1993. vol. 1 e 2.
- CASANOVA, Pasquale. *A república mundial das letras*. São Paulo: Estação Liberdade. 2002.
- CEREJA, Willian Roberto e MAGALHÃES, Theresa Cochar. *A literatura Brasileira*. São Paulo: Atual. 2000.
- _____. *15 anos de Vestibular UNICAMP: língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa*. Comissão Permanente para Vestibulares da UNICAMP. – Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade. 2001.
- _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

- CHEVALLARD, Yves e JOSHUA, Marie-Alberte. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, Editions. 1991.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global. 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2001.
- COSTA VAL, Maria da Graça. “Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto. 2006.
- _____. “Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola”. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.) *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.
- COUTINHO, Afrânio. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1976.
- CURTIUS, Ernst Robert. “Classicismo”. In: *Literatura Européia e Idade Média Latina*. São Paulo: HUCITEC: Edusp, 1996. Capítulo XIV.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina. 2000.
- EVANGELISTA, Aracy Martins. “Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola”. 2003. In: www.anped.org.br/reuniões/24. consultado em 20/08/2007.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. *Polysystem Studies*. 1990. www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/index.html
- FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Franciso Marto. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Ática. 1999.
- FEITOSA, Ceciliany Alves. “Livro didático de Língua Portuguesa, suporte ou armadilha para a literatura?”. 2007. Texto eletrônico. In: www.alb.com.br/mais16. consultado em 10/01/2008.
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class? – The authority of interpretive communities*. Harvard University Press. 1980.

- FREDERICO, Enid Yatsuda e OSAKABE, Haqira. "PCNEM. – Literatura. Análise Crítica". IN: Orientações curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio. 2004. (texto mimeo).
- GRIJÓ, Andréa Antolini. "De-formação do leitor: a literatura no vestibular da UFES". In: www.ufes.br/mlb/dissertac.asp/PagAtual=4. Consultado em 10 de outubro de 2006.
- LAJOLO, Marisa P. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna. 2001.
- _____. "O vestibular e o ensino de literatura". IN: IX Seminário do GEL. 1987. Campinas/SP. Anais de Seminários do GEL. Campinas, 1987, pp. 444-457.
- _____. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991.
- _____. "Literatura infantil e escola: a escolarização do texto". s/d. (mimeo)
- _____. "Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino". In: *Leituras no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.
- _____. "Livro didático: um (quase) manual de usuário" In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. Rio de Janeiro: EdUFF. 2000.
- _____. "Revendendo os limites e possibilidades do modelo brasileiro de educação literária". In: www.litcult.net/revista_litcult/revistalitcult_voll. consultado em 12/2007.
- LARANJEIRA, Delzi Alves. "A literatura deslocada: o cânone e os estudos culturais". <http://www.eventos.uevora.pt/cpmparada/volume2>. consultado em 10/2007.
- LEITE, Lígia Chiappini M. *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1983.
- MACHADO, Nilson José. "Sobre livros didáticos: quatro pontos". In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes. 2001. (Texto e Linguagem).
- MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º Grau: problemas e perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985.

- MANCELOS, João de. “Hey, hey, ho, ho, Western Culture’s Got to go: Desafios ao cânone literário norte-americano”. <http://webipn.pt/literatura/zips/mancelos15.rtf>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?”. In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- MARTINS, Ivanda. “A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?”. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. 2006. (pp. 83-102).
- MARTINS, Aracy. “Interlocuções do livro didático com a literatura”. In: PAIVA et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG. 2003.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 1994.
- MILHOMEM et all. *Literatura para Unicamp e Fuvest (USP) 2007: análise das nove obras de lista unificada*. Goiânia: Kelps/Leart. 2006.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem: professor X livro didático*. Campinas, SP: Papyrus. 1987.
- NICOLA, José de. *Literatura brasileira – das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione. 1998.
- OLIVEIRA, Leni Nobre de. *O vestibular como espaço de canonização da Literatura Brasileira*. Mestrado em Estudos Literários. Universidade Federal de Minas Gerais. 2001.
- _____. “Memória literária nos arquivos de indicação de obras para vestibular”. In: www.ichs.ufop.br/memorial/trab/15_5.doc. Consultado em 20 de dezembro de 2007.
- OSAKABE, Haquira. “Poesia e indiferença”. In: PAIVA et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005. pp. 37-54.
- _____. “O mundo da escrita”. In: ABREU, Márcia (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

- PAIVA et al.(orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/Fae/UFMG. 2003.
- _____. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/Fae/UFMG. 2005.
- PAULINO, Graça. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 17, número 001. Braga, Portugal: Universidade do Minho. 2004. (pp. 47-62).
- _____. “Algumas especificidades da leitura literária”. In: PAIVA et al. (orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/Fae/UFMG. 2005.
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.) *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.
- PEREZ, José Roberto Rus. *Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1991.
- PETRUCCI, Armando. “Ler por ler: um futuro para a leitura”. In: CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental* (vol. 02). São Paulo: Ática. 1997. (Coleção Múltiplas Escritas).
- PINHEIRO, Hélder. “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. In: BUNZEN, Clécio MENDONÇA, Márcia. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola. 2006. (pp. 103-116).
- POSSENTI, Sírio e ILARI, Rodolfo. *15 Anos de Vestibular Unicamp: Língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa – coletânea, 2ª fase*. Comissão Permanente para Vestibulares Unicamp. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2001.
- RANGEL, Egon de Oliveira. “Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor”. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005.
- REZENDE, Neide Luzia de, MACHADO, Maria Zélia Versiani, FREDERICO, Enid Yatsuda (consultoras). “Conhecimentos de Literatura”. In: *Linguagens, códigos e suas*

- tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática.1981.
- SAMPAIO, Emílio Davi. *Educação e Literatura: a leitura dos clássicos brasileiros no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós -Graduação em Educação – UFSCar; Área de concentração: Fundamentos da Educação. 2002.
- SANTOS, Andréa Cattermol Izar e BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. “Coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez. 2001. (Coleção Questões da Nossa Época.).
- SCHOLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70. s/d.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem”. In: Em aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- SILVA, Paulo Eduardo Mendes e MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. “Livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas sobre o ensino da linguagem oral”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SOARES, Magda. “O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor”. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB. 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

- _____. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.
- _____. “Ler, verbo transitivo”. In: PAIVA et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005.
- TURCHI, Maria Zaira e SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). *Leitor formado, leitor em formação – leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP. 2006.
- UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático?* Catálogo Analítico. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- VERÍSSIMO, José. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. 1954.
- ZILBERMAN, Regina “Literatura, vestibular e o ensino de 2º grau”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *O ensino de literatura no segundo grau*. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. s/d.
- ZILBERMAN, Regina. “No começo, a leitura”. In: *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- ZILBERMAN, Regina e MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone: textos fundadores da história da literatura brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

Bibliografia

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP. 2006.
- _____ (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. (Linguagem e educação).
- BARTHES, Roland. “A leitura”. In: *Crítica e Verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- BARZOTTO (ORG.) *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil. 1999. (Coleção Leituras no Brasil).
- CASTRO, Dácio Antônio et alii. *Fuvest 2002/Anglo Vestibular*. São Paulo: Anglo Editora. 2001.
- CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental* (vol. 01 e 02). São Paulo: Ática. 1997. (Coleção Múltiplas Escritas).
- CEIA, Carlos. “A questão do Cânone Literário: da teoria aos programas escolares”. <http://www.uc.pt/ciberkiosk/arquivo/ciberkiosk2/debate/cannica.html>.
- _____. *Considerações sobre o cânone e o professor de português*. <http://www.fsh.unl.pt/docentes/cceia>.
- CHACON, Geraldo. *Unicamp 2004 a 2006 – Literatura para Vestibular*. São Paulo: Editora Flâmula. 2003.
- _____. *Fuvest 2006 – Literatura para Vestibular*. São Paulo: Editora Flâmula. 2004.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp. 1998.
- _____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp. 2002.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.). *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: companhia Editora nacional. 2003.
- FRANCHETTI, Paulo. “O cânone em língua portuguesa – reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil”. In: *Voz Lusíada*, nº 19, 2002.
- GRAFF, H.J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras. 1987.
- INFANTE, Ulisses. *Textos: Leituras e escritas*. Volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Scipione. 2000.
- JOBIM, José Luís. “O Cânon literário e a avaliação dos cursos de Letras”.
http://www.geocities.com/prgalvao_br/ensaioanonejobim.htm
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp. 2002.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes. 2002.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes. 2001.
- KOTHE, Flávio R. *O cânone colonial: ensaio*. Brasília: Editora UnB. 1997.
- _____. *O cânone imperial*. Brasília: Editora UnB. 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes. 1995. (Coleção leitura e crítica).
- _____. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes. 2001. (Coleção leitura e crítica).
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.
- MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB. 2001. (Coleção Leituras no Brasil).
- MARTINS, Wilson. *O cânone brasileiro*. <http://www.secrel.com.br/jpoesia/1wmartins>. Consultado em 15/03/2006.

- MILHOMEM, Humberto, BATISTA, João e ACÁCIA, Rita de. *Literatura para vestibular*. Goiânia: Leart. 2005.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP. 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP. 2004. (Coleção paradidáticos; Série Educação).
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. Campinas/São Paulo: Cortez/Editora a Unicamp. 1988.
- _____ (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes. 1998.
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.) *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2004.
- PINTO, Júlio Pimentel. *A leitura e seus lugares*. São Paulo: Estação Liberdade. 2004.
- RAMOS JR. J. de Paula et alii. *Unicamp 2001/ Anglo Vestibular*. São Paulo: Anglo Editora. 2000.
- REIS, Carlos. “Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones”. In: *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedade plurilíngüe del siglo XXI*. Barcelona: Univesitat de Barcelona. 1996.
- RINCÓN, Francisco e BONET, Rafaela. “Función de la lectura em la enseñanza de la literatura” In: *didáctica de la lengua y la literatura para uma sociedade plurilíngüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996.
- ROJO, Roxane e BATISTA (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003.
- ROSENBLATT, Louise M. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Illinois: Board of Trustees; Southern Illinois University. 1994.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus. 1986.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.
- VERÍSSIMO, José. *Que é literatura? e outros escritos*. São Paulo: Landy. 2001.

- YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola. 2003.
- ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1991.
- ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática. 1996.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo. 2001.
- _____. “Leitura literária e outras leituras”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos e letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. (Linguagem e educação).
- _____. (org.). *O ensino de literatura no segundo grau*. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. s/d.

Anexo I

A lista abaixo se refere às escolhas mencionadas nos compêndios historiográficos mencionados e representam o recorte canônico de cada um desses historiadores. O intuito é perceber quais nomes mantêm-se no centro do cânone e os que se encontram à margem, em sua periferia. É possível perceber as flutuações nas fronteiras canônicas, num movimento de alargamento e enrijecimento do cânone. A seqüência de escritores levou em consideração a ordem em que são citados pelos estudiosos (José Veríssimo, Antonio Candido, Afrânio Coutinho e Alfredo Bosi). Optou-se por uma divisão por séculos e dentro de cada século a terminologia utilizada por cada crítico em particular. Assim, evitou-se uma modelação do recorte canônico, tentando reproduzi-lo o mais fielmente possível. Os escritores destacados em negrito são os que receberam uma análise mais minuciosa, os destacados em itálico receberam algum tipo de comentário ou pequena análise e os demais foram apenas citados como contemporâneos.

José Veríssimo – História da Literatura Brasileira

Século XVI

Primeiras manifestações literárias

Bento Teixeira (análise), Manoel Botelho de Oliveira, *Fernão Cardim* (nota), **José de Anchieta** (análise), Simão de Vasconcelos, **Gabriel Soares de Souza** (análise), Pedro de Mariz, Aires do Casal.

Século XVII

Frei Vicente do Salvador (análise), **Pe. Antônio Vieira**, Pe. Antonio de Sá, Frei Manoel Calado, Frei Rafael de Jesus, Duarte de Albuquerque, Pe. Bartolomeu Guerreiro, **Botelho de Oliveira** (análise), **Gregório de Matos** (um capítulo), Bernardo Vieira, Frei Eusébio de Matos, Domingos Barbosa, José Borges de Barros, Gonçalo Ravasco Cavalcante de Albuquerque, João de Brito Lima.

Século XVIII

Manuel de Santa Rita Itaparica (análise), **Sebastião da Rocha Pita** (análise), José de Mirales, Nuno Marques Pereira, **Domingos Caldas Barbosa** (análise), Antônio Mendes Bordalo, Domingos Vidal Barbosa, Bartolomeu Antônio Cordovil, Bento de Figueiredo, Tenreiro Aranha, Pedro Tasques de Almeida Pais Leme, Frei Gaspar da Madre Deus,

Antônio José Vitorino Borges da Fonseca, *Frei Antônio de Santa Maria Jaboaão* (nota), **Santa Rita Durão**, **Cláudio Manuel da Costa**, **Basílio da Gama** (fundador da poesia brasileira), **Alvarenga Peixoto** (menor entre os maiores), **Tomás Antonio Gonzaga e Silva Alvarenga** (destaque, capítulo plêiade mineira) em sua órbita – Joaquim Inácio de Seixas Brandão, Joaquim José Lisboa, Antônio Caetano Vilas-Boas da Gama, Diogo Pereira Ribeiro de Vasconcelos, Francisco Gregório Pires Monteiro Bandeira, Miguel Eugênio da Silva Mascarenhas, Silvério Ribeiro de Carvalho, Francisco Barbosa, Domingos Barbosa, Matias Alves de Oliveira.

Século XIX

Predecessores do romantismo

Francisco de Melo Franco, **Antônio Pereira de Souza Caldas** (considerado o melhor dos menores, análise), **José Bonifácio de Andrada e Silva** (destaque também), Silvério Ribeiro de Carvalho, **José Elói Otoni** (pequena análise), Frei Francisco da S. Carlos (análise para ilustrar a poesia menor), Francisco Vilela Barbosa, Luís Paulino Pinto da França, Paulo José de Melo Azevedo e Brito, Januário da Cunha Barbosa, Domingos Borges de Barros, João Galberto Ferreira dos Santos Reis, Manoel Alves Branco, Joaquim Jose da Silva, Ladislau dos Santos Titara, Álvaro Teixeira de Macedo, Antônio Augusto de Queiroga, Francisco Bernardino Ribeiro, Joaquim José Lisboa (nota – vaga e indefinida tradição)

José de Souza de Azevedo Pizarro e Araújo, José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu, análise), Baltazar da Silva Lisboa, Luís Gonçalves dos Santos, **Mariano José Pereira da Fonseca** (Visconde de Marica, análise) **José Feliciano Fernandes Pinheiro** (análise).

Romantismo – primeira geração

Monte Alverne, **Gonçalves de Magalhães** (capítulo isolado), *Porto Alegre* (análise), *Teixeira e Souza* (análise), *Pereira da Silva* (análise), *Francisco Adolfo Varnhagen* (análise), *Joaquim Norberto da Silva* (análise) e **Gonçalves Dias** (o maior deles, capítulo isolado), Francisco Paula Brito, **Joaquim Manuel de Macedo** (análise).

Joaquim José Teixeira, José Maria Velho da Silva, Antonio Feliz Martins, *José Maria do Amaral* (dos menores, o melhor – pequena análise), Firmino Rodrigues Silva, Cândido José de Araújo Viana (Marquês de Sapucaí), Antônio Augusto de Queiroga, Francisco Moniz Barreto, Antônio Peregrino Maciel Monteiro (nota).

João Francisco Lisboa (análise, o maior deles), *Odorico Mendes* (análise), *Francisco Sotero dos Reis* (análise), Gomes de Souza (grupo maranhense)

Lisboa Serra, Galvão de Carvalho, Franco de Sá (pequena nota), Almeida Braga, Celso de Magalhães, Marques Rodrigues, Dias Carneiro, Augusto Colin, Frederico Corrêa, Frei Custódio Ferrão, Vieira da Silva, Souza Andrade, Antônio Henriques Leal (nota).

Romantismo – segunda geração (prosa)

José de Alencar (análise – domina o quadro cultural), **Manuel Antonio de Almeida** (análise), **Bernardo Joaquim da Silva Guimarães** (análise), Agrário de Menezes.

Álvares de Azevedo (análise), **Laurindo Rabelo** (análise), **Junqueira Freire** (análise), **Casimiro de Abreu** (análise).

Francisco Otaviano de Almeida Rosa, José Bonifácio de Andrada e Silva (o Moço) – brilhantes poetas amadores, Aureliano José Lessa, Bernardo Joaquim da Silva Guimarães, José Alexandre Teixeira de Melo, José Joaquim Cândido de Macedo Júnior (poetas menores), Pedro Luís Pereira de Souza, Teixeira de Melo, Aureliano Lessa.

Últimos Românticos

Visconde de Taunay (análise), **Franklin Távora** (análise).

Quintino Bocaiúva, Joaquim Augusto, Furtado Coelho, Florindo Vicente de Oliveira, Engênia Câmara, Ismênia dos Santos, Manoela Luci, Xisto Baía, Corrêa Vasques (teatro).

Machado de Assis (poeta), **Tobias Barreto** (análise), **Fagundes Varela** (análise), Luís Guimarães Júnior, **Castro Alves** (análise – primazia).

Naturalismo e Parnasianismo

Aluísio de Azevedo, **Júlio Ribeiro**, **Raul Pompéia** (naturalistas - análises).

Gonçalves Crespo, Machado de Assis, Lúcio Mendonça, Ezequiel Freire, Afonso Celso, Luís Guimarães Júnior, **Alberto de Oliveira**, Teófilo Dias, **Raimundo Correia**, Augusto de Lima, **Olavo Bilac** (mais acabado exemplar), Luís Murat, Luís Delfino, José Isidoro Martins Júnior, Silvio Romero (poesia parnasiana).

Machado de Assis (capítulo isolado)

Antonio Candido – Formação da Literatura Brasileira

Século XVIII

Neoclassicismo, Ilustração e Arcadismo

Cláudio Manoel da Costa (análise – capítulo isolado), **Basílio da Gama** (análise – capítulo isolado), *Silva Alvarenga* (análise), Francisco de Melo Franco, *Alvarenga Peixoto* (análise – poeta mediano), *Domingos Caldas Barbosa* (análise), Hipólito da Costa, Evaristo da Veiga, José Bonifácio, Loreto Couto, Borges da Fonseca, Frei Gaspar da Madre de Deus, Pedro Taques, Feliciano Joaquim de Sousa Nunes, **Tomás Antonio Gonzaga** (análise – capítulo isolado), **Santa Rita Durão** (capítulo isolado).

Século XVIII/XIX

Período intermediário – arcadismo/romantismo

Américo Elísio, *Francisco Vilela Barbosa* (pequena análise), Januário da Cunha Barbosa, Frei Caneca, *José Elói Otoni* (análise), *Antonio Pereira Sousa Caldas* (análise), Borges de Barros, *Jose Bonifácio* (análise) *Frei Francisco de São Carlos* (análise), José Joaquim Lisboa, Teófilo Dias, Carvalho Júnior, José Joaquim Lisboa, Gualberto dos Reis, Pe. Silvério do Paraopeba, Francisco Ferreira Barreto, Bastos Baraúna.

Século XIX

Predecessores

Tomás Antônio dos Santos e Silva, Antônio José Osório de Pina Leitão, Bernardo Avelino Ferreira e Sousa, Estanislau Vieira Cardoso, *José da Silva Lisboa* (visconde de Cairu – análise), Manuel Ferreira de Araújo Guimarães, Hipólito da Costa.

Januário da Cunha Barbosa (análise), *Evaristo da Veiga* (análise), Domingos Martins, Alves Branco, Odorico Mendes, José Maria do Amaral, Domingos Martins, Alves Branco, *Natividade Saldanha* (análise), Odorico Mendes.

Pré-Romantismo franco-brasileiro

Teodoro Taunay, *Édouard Corbière*, *Ferdinand Denis*, *Daniel Gavet e Philippe Boucher* (análise).

Pré-romantismo brasileiro

Domingos Borges de Barros, *Frei Francisco Monte Alverne* (análise).

Transição – precursores

Álvaro de Macedo, João de Barros Falcão, Maciel Monteiro, Francisco Bernardino Ribeiro, Justiniano José da Rocha, José Salomé Queiroga, Antonio Augusto Queiroga, *Firmino Rodrigues da Silva* (destaque).

Primeiro romantismo

Domingos José Gonçalves de Magalhães (capítulo), **Manuel de Araújo Porto-Alegre** (capítulo), Francisco de Sales Torres Homem, João Manuel Pereira da Silva, Cândido de Azeredo Coutinho, Santiago Nunes, *Joaquim Norberto* (análise), *Dutra e Melo* (análise), *Teixeira e Sousa* – poeta (análise), Emílio Adet, Fernandes Pinheiro, **Gonçalves Dias** (capítulo – o maior dos românticos do primeiro momento), Maciel Monteiro.

Menores

Francisco Otaviano (análise), *Cardoso de Menezes* (análise), *Joaquim Manuel de Macedo* – poeta (análise).

Prosa – primeiro momento

Pereira da Silva (análise), **Teixeira e Sousa** (análise – capítulo), **Joaquim Manuel de Macedo** (capítulo).

Poesia – segundo momento

Laurindo Rabelo (análise – capítulo), **Junqueira Freire** (análise – capítulo), **Casimiro de Abreu** (análise – capítulo), **Álvares de Azevedo** (análise – capítulo), **Bernardo Guimarães** – poeta (análise – capítulo)

Menores

Aureliano Lessa, Teixeira de Melo, Franklin Dória, Bittencourt Sampaio, Trajano Galvão, Almeida Braga, Bruno Seabra (pequenas análises de aspectos particulares das obras), *Sousa Andrade* (destaque pela originalidade).

Prosa – segundo momento

José de Alencar (destaque – capítulo), **Bernardo Guimarães** (capítulo), **Manuel Antonio de Almeida** (capítulo), **Joaquim Manuel de Macedo** (que continua produzindo).

Poesia – terceiro momento

Fagundes Varela (análise – capítulo), **Castro Alves** (análise – capítulo), Pedro Luís, José Bonifácio, Tobias Barreto, Teófilo Antonio, Saldanha Marinho, Rozendo Moniz Barreto, João Júlio dos Santos, Luís Guimarães Júnior, Narcisa Amália, Machado de Assis – poeta, Luís Delfino, Melo Moraes Filho.

Poesia – derradeira manifestação

Luís Delfino, Múcio Teixeira, Sílvio Romero, Martins Júnior, Matias Carvalho, Lúcio Mendonça.

Prosa – etapa final

Visconde de Taunay (análise – capítulo), **Franklin Távora** (análise – capítulo), Machado de Assis, Inglês de Sousa, Júlio Ribeiro, Domingos Olímpio.

Afrânio Coutinho – Introdução à Literatura no Brasil

Século XVI

Literatura de catálogo e exaltação

Pero Vaz de Caminha, Anchieta, Nóbrega, Cardim, Bento Teixeira, Gandavo, Vicente do Salvador, Botelho de Oliveira, Itaparica, Nuno Marques Pereira.

Século XVII

Barroco literário

Anchieta, **Antonio Vieira** (análise), **Gregório de Matos** (análise), Botelho de Oliveira.

Século XVIII

Neoclassicismo e Arcadismo – Era Rococó

Nuno Marques Pereira (pequena análise), Rocha Pita, Mirales, Jaboatão, Itaparica, **Cláudio Manuel da Costa**, Basílio da Gama, Santa Rita Durão, Alvarenga Peixoto, **Tomás Antônio Gonzaga** (comentário), Silva Alvarenga.

Século XIX

Período Pré-Romântico

José Bonifácio e **Sousa Caldas** (destaque), Manuel Aires do Casal, Padre Domingos Simões da Cunha, José Joaquim Azeredo Coutinho, José de Sousa Azevedo Pizarro e Araújo, José Arouche de Toledo Bendon, José da Silva Lisboa, Baltazar da Silva Lisboa, Antônio Pereira de Sousa Caldas, Cipriano José Barata de Almeida, José Elói Otoni, Luís Gonçalves dos Santos, Lucas José de Alvarenga, Frei Francisco de São Carlos, Silvestre Pinheiro Ferreira, Mariano José Pereira da Fonseca (marquês de Marica), Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, Hipólito José da Costa, José Feliciano Fernandes Pinheiro, Joaquim

José Lisboa, Manuel de Araújo Ferreira Guimarães, Frei Francisco de Santa Teresa de Jesus Sampaio, Domingos Borges de Barros, Frei Joaquim do Amor Divino Caneca, Januário da Cunha Barbosa, Caetano Lopes de Moura, Joaquim Gonçalves Ledo, José Lino Coutinho, Frei Francisco de Monte Alverne, José Rodrigues Pimentel Maia, Frei Francisco de Xavier Baraúna, Dom Romualdo Antônio de Seixas, Padre Francisco Ferreira Barreto, José Joaquim Machado de Oliveira, Miguel do Sacramento Lopes Gama, Cândido José de Araújo Viana, Francisco Muniz Tavares, Miguel Calmon du Pin e Almeida, Antônio Joaquim de Melo, Francisco de Montesuma, Bernardo Pereira de Vasconcelos, José de Natividade Saldanha, José Inácio Abreu e Lima, Manuel Odorico Mendes, Evaristo Ferreira da Veiga, Francisco Sotero dos Reis, Ladislau dos Santos Titara, Antônio Peregrino Maciel Monteiro, Francisco Muniz Barreto, João de Barros Falcão, Álvaro Teixeira de Macedo, Inácio Acióli de Cerqueira e Silva, Joaquim Caetano da Silva, João Salomé de Queiroga, Francisco de Paula Meneses, José Maria Velho da Silva, Justiniano José da Rocha, Antonio Augusto de Queiroga, João Francisco Bernardino Ribeiro, Firmino Rodrigues da Silva, José Maria da Silva Paranhos, Padre José Joaquim Correa de Almeida, Agostinho Marques Perdigão Malheiros, Manuel Joaquim Ribeiro, Padre Silvério de Carvalho (Silvino Paraopeba, nota de rodapé).

Primeiro grupo

Manuel de Araújo Porto Alegre, Antônio Gonçalves Teixeira e Sousa, Luís Carlos Martins Pena, Francisco Adolfo Varnhagen, João Manuel Pereira da Silva, Emílio Adet, Joaquim Norberto de Sousa e Silva, Francisco de Sales Torres Homem, Cândido de Azeredo Coutinho, **Gonçalves de Magalhães** (pequena análise – introdutor).

Segundo Grupo

Francisco de Paula Brito, João Duarte de Lisboa Serra, Vicente Pereira de Carvalho Guimarães, **Joaquim Manuel de Macedo**, Antônio Francisco Dutra e Melo, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Bernardo Joaquim da Silva Guimarães, João Cardoso de Meneses, Joaquim Felício dos Santos, Trajano Galvão de Carvalho, **José Martiniano de Alencar** (patriarca da literatura brasileira – comentário), **Gonçalves Dias** (valerosas expressões).

Terceiro grupo

Francisco Otaviano de Almeida Rosa, Laurindo Rabelo, José Bonifácio de Andrada e Silva, o Moço, Aureliano José Lessa, Luís Gonzaga Pinto da Gama, Antônio Joaquim Rodrigues da Costa, Francisco Pinheiro Guimarães, José de Moraes e Silva, Vítor Meireles, Antônio Ferreira Viana, José Alexandre Teixeira de Melo, Agrário de Sousa Meneses, Quintino Bocaiúva, Carlos Gomes, Franklin Dória, Juvenal Galeno da Costa e Silva, Júlio César Leal, Francisco Homem de Melo, Bruno Henrique de Almeida Seabra, Joaquim Maria Serra Sobrinho, Antônio Joaquim Macedo Soares, Aureliano Cândido Tavares Bastos, Fagundes Varela, José Joaquim de Macedo Jr., Veríssimo do Bom Sucesso, Manuel Antônio de Almeida, **Álvares de Azevedo**, **Junqueira Freire**, **Casimiro de Abreu**.

Quarto grupo

Joaquim de Sousa Andrade, Sousândrade, Luís Delfino dos Santos, Joaquim José da França Júnior, Joaquim Maria Serra Sobrinho, Tobias Barreto de Meneses, Pedro Luís Pereira de Sousa, Joaquim Maria Machado de Assis, Vitoriano José Marinho Palhares, Salvador de Meneses Furtado de Mendonça, João Barbosa Rodrigues, *João Franklin da Silveira Távora*, José Carlos do Patrocínio, Pedro Américo, **Alfredo d'Escagnole Taunay**, Apolinário Porto-Alegre, Rosendo Muniz Barreto, Júlio César Ribeiro, Luís Caetano Pereira Guimarães Jr., **Antônio de Castro Alves** (valorosas expressões), Pedro de Calasans, Melo Moraes Filho.

Realismo, Naturalismo, Parnasianismo

Academia Francesa do Ceará e Escola do Recife

Rocha Lima, Capistrano de Abreu, Tomás Pompeu, Araripe Junior, Tobias Barreto, Silvio Romero.

Naturalismo

Aluísio Azevedo, Adolfo Caminha, Domingos Olímpio, Inglês e Sousa, Júlio Ribeiro, Lima Barreto, Coelho Neto (espírito naturalista)

Realistas independentes

Machado de Assis (análise)

Realismo/parnasianismo

Euclides da Cunha e Joaquim Nabuco

Parnasianismo

Alberto de Oliveira, Coelho Neto, Olavo Bilac

Neoparnasianos

Augusto dos Anjos e Raul de Leoni

Século XIX/XX

Simbolismo, Impressionismo, Modernismo

Simbolismo

B. Lopes, Oscar Rosas, Cruz e Sousa, Emiliano Pernetá, Alphosus de Guimaraens

Impressionismo

Raul Pompéia, Graça Aranha, Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Adelino Magalhães
Alberto Torres, Oliveira Viana, Nina Rodrigues

Século XX

Modernismo

Doutrina nacionalista

Monteiro Lobato, José Lins do Rego, Mário de Andrade, **Euclides da Cunha**.

Período de transição

Augusto dos Anjos, José Albano, Raul de Leôni, Hermes Fontes

Fase sincretista

Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Menotti Del Picchia, Manuel Bandeira, Ribeiro Couto, Ronald de Carvalho.

Lima Barreto, Gilberto Amado, Antônio Torres, Murilo Araújo, Álvaro Moreira, Filipe de Oliveira, Rodrigo Otávio Filho, Afonso Arinos, Simões Lopes Neto, Gastão Cruls

Grupos e correntes – fase heróica (primeira fase)

Dinamista: Graça Aranha, Ronald de Carvalho, Guilherme de Almeida, Teixeira Soares, Filipe de Oliveira, Renato Almeida, Álvaro Moreira, Paulo da Silveira, Agripino Grieco

Primitivista: **Oswald de Andrade**, Raul Bopp, Osvaldo Costa, Antônio de Alcântara Machado.

Nacionalista: Plínio Salgado, Cassiano Ricardo, Menotti Del Picchia, Cândido Mota Filho.

Espiritualista: Tasso da Silveira, Andrade Murici, Murilo Araújo, Barreto Filho, Adelino Magalhães, Brasília Itiberê, Francisco Karam, Cecília Meireles, Murilo Mendes.

Desvairista: **Mário de Andrade** (figura central do modernismo)

Outros: Ribeiro Couto, Manuel Bandeira, Tristão de Ataíde, Jackson de Figueiredo, Sérgio Milliet, Rubem Borba de Moraes, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Rosário Fusco, Ascânio Lopes, Martins Mendes, Humberto Mauro, Carlos Drummond de Andrade, Emílio Moura, João Alphonsus, Ciro dos Anjos, Abgar Renault, Pedro Nava, Aníbal Machado Martins de Almeida, João Dornas Filho, Mário Matos, Enrique de Resende, Eugênio Gomes, Carvalho Filho, Pinto de Aguiar, Hélio Simões, Ramaiana de Chevalier, Pereira Reis Júnior, Queirós Júnior, Jorge Amado, Sosígenes Costa, Pinheiro Viegas, Edson Carneiro, Alves Ribeiro, Clóvis Amorim, Abguar Bastos, Augusto Meyer, Teodomiro Tostes, Vargas Neto, Miranda Neto, Paulo Gouveia, Moisés Velinho.

Segunda fase

Vinícius de Moraes, Jorge de Lima, Augusto Frederico Schmidt, Murilo Mendes, **Carlos Drummond de Andrade**.

José Américo de Almeida, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Raquel de Queirós, Amando Fontes, Cornélio Pena, José Geraldo Vieira, Otávio de Faria, Lúcio Cardoso, Ciro dos Anjos, João Alphonsus, Eduardo Frieiro, Érico Veríssimo.

Terceira fase

João Guimarães Rosa (revelação)

Geração de 45 – poesia

João Cabral de Melo Neto, Ledo Ivo, José Paulo Moreira da Fonseca, Geir Campos, Darci Damasceno, Péricles Eugênio da Silva Ramos, Domingos de Carvalho da Silva, Afonso Félix de Sousa, Moacir Félix de Oliveira, Paulo Mendes Campos, Marcos Konder Reis, Bueno de Rivera, Mauro Mota, Ciro Pimentel, José Escobar Faria, Osvaldino Marques, Geraldo Vidigal.

Concretismo pictórico

Haroldo de Campos, Décio Pignatari, Augusto de Campos, Ronaldo Azevedo, Vladimir Dias Pino, Ferreira Gular, Mário Faustino, Oliveira Bastos, Reinaldo Jardim, José Lino Grunewald, Pedro Xisto, Edgar Braga.

Ficção

Romance documentário urbano-social

Érico Veríssimo, Telmo Vergara, Amando Fontes, Galeão Coutinho, Dionélio Machado, Guilhermino César, Amadeu Amaral, Oswald de Andrade, Ribeiro Couto, Guilherme Figueiredo, Alcântara Machado, Orígenes Lessa, Amadeu de Queirós, Afonso Schimdt, Rosalina Coelho Lisboa, Diná Silveira de Queirós, Joel Silveira, Osvaldo Alves, Luís Martins, Dalcídio Jurandir, Atos Damasceno, Viana Moog, Luís Jardim, Rosário Fusco, Lígia Fagundes Teles.

Romance documentário regionalista

Clóvis Amorim, Nestor Duarte, Darci Azambuja, Ciro Martins, Ivan Pedro Martins, Amadeu de Queirós.

Romance introspectivo, subjetivo ou psicológico

Cornélio Pena, Lúcio Cardoso, Otávio de Faria, Jorge de Lima, José Geraldo Vieira, Lúcia Miguel Pereira, Josué Montelo, Andrade Murici, Barreto Filho, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Fernando Sabino, Murilo Rubião, Waldomiro Autran Dourado, Adonias Filho.

Ficção urbana e subjetiva

João Alphonsus, Ribeiro Couto, Ciro dos Anjos, Marques Rebelo, Osvaldo Alves, Luís Jardim, Rosário Fusco, Aníbal Machado.

Conto

Clarice Lispector, Waldomiro Autran Dourado, Lígia Fagundes Teles, Osman Lins, Samuel Rawett, Homero Homem, Carlos Castelo Branco, Dalton Trevisan.

Crônica

Rubem Braga, Henrique Pongetti, Ledo Ivo, Ribeiro Couto, Álvaro Moreira, Elsie Lessa, Fernando Sabino, Eneida.

Literatura dramática

Nélson Rodrigues, Guilherme Figueiredo, Raimundo Magalhães Júnior, Joraci Camargo, Henrique Pongetti, Ernani Fornari, Silveira Sampaio, Lúcia Benedetti, Ariano Suassuna,

Pedro Bloch, Abílio Pereira Almeida, Edgard da Rocha Miranda, José Paulo Moreira da Fonseca.

Alfredo Bosi, História Concisa da Literatura Brasileira

Século XVI

Textos de informação

Pero Vaz de Caminha (análise), Martim Afonso de Sousa, Pero Magalhães Gândavo (análise), *Gabriel Soares de Sousa* (análise), Ambrósio Fernandes Brandão.

Literatura Jesuítica

Manuel da Nóbrega, Fernão Cardim, **José de Anchieta** (análise).

Século XVII

Barroco

Bento Teixeira, **Gregório de Matos** (análise), **Botelho de Oliveira** (análise), Frei Manuel de Santa Maria Itaparica, Frei Manuel Calado, **Antônio Vieira** (análise), Padre Eusébio de Matos, Padre Antônio de Sá.

Século XVIII

Prosa alegórica

Nuno Marques Pereira, *Teresa Margarida da Silva e Orta* (análise).

Academias

Rocha Pita, Anastácio Ayres de Penhafiel, José Mascarenhas, Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão, José Mirales, Antônio José Vitorino Borges da Fonseca, Domingos de Loreto Couto.

Arcádia e Ilustração

Cláudio Manuel da Costa (análise), **Basílio da Gama** (análise), **Santa Rita Durão** (análise), **Tomás Antônio Gonzaga** (análise), *Silva Alvarenga*, *Alvarenga Peixoto*.

Século XIX

Predecessores

Sousa Caldas (análise), Elói Otoni, **José Bonifácio de Andrada e Silva** (análise), Frei Francisco de S. Carlos, Francisco Vilela Barbosa, José de Natividade Saldanha, **Domingos Borges de Barros** (análise), Visconde de Cayru, **Frei Francisco de Monte Alverne** (análise), Frei Caneca, Hipólito da Costa, Evaristo da Veiga.

Romantismo

Poesia

Gonçalves de Magalhães (análise), **Manuel de Araújo Porto Alegre** (análise), Pereira da Silva, Adolfo de Varnhagen, **Gonçalves Dias** (análise), **Álvares de Azevedo** (análise), *Junqueira Freire*, *Fagundes Varela*, *Laurindo Rabelo*, *Casimiro de Abreu*, Aureliano

Lessa, Teixeira de Melo, Francisco Otaviano, José Bonifácio, o Moço, Bernardo Guimarães – poeta, **Castro Alves**, Pedro Luís, *Sousândrade*, Narcisa Amália, Franklin Dória, Matias de Carvalho.

Ficção

Teixeira e Sousa, *Joaquim Manuel de Macedo*, *Manuel Antonio de Almeida*, **José de Alencar**, *Bernardo Guimarães*, *Visconde de Taunay*, *Franklin Távora*.

Teatro

Gonçalves de Magalhães, **Martins Pena**, *Gonçalves Dias*, *José de Alencar*, *Agrário de Menezes*, *Paulo Eiró*

Realismo

Prosa realista

Machado de Assis, **Raul Pompéia** (análises)

Prosa naturalista

Aluísio Azevedo, *Inglês de Sousa* (pequeno comentário), *Adolfo Caminha* (pequeno comentário), Júlio Ribeiro

Naturalismo regionalista

Manuel de Oliveira Paiva (análise), *Domingos Olímpio*, *Rodolfo Teófilo*, *Antônio Sales* (pequenos comentários).

Poesia realista

Tobias Barreto, Sílvio Romero, Teófilo Dias, Valentim Magalhães, Carvalho Júnior, Afonso Celso, Martins Junior, Fontoura Xavier, Luís Delfino, Guimarães Júnior.

Século XIX/XX

Naturalismo estilizado: art nouveau

Coelho Neto, *Afrânio Peixoto*, *Xavier Marques*.

Regionalismo

Valdomiro Silveira, Simões Lopes Neto, Hugo de Carvalho Ramos, Afonso Arinos, Alcides Maya, Monteiro Lobato.

Parnasianismo

Alberto de Oliveira, **Raimundo Correia**, **Olavo Bilac**, *Francisca Júlia*, B. Lopes, Augusto de Lima, Fontoura Xavier, Múcio Teixeira, *Artur Azevedo*, **Vicente de Carvalho**.

Neoparnasianos

Raul de Leoni (análise), José Albano, Amadeu Amaral, Goulart de Andrade, Martins Fontes, Moacir de Almeida, Hermes Fontes.

Teatro

Artur Azevedo, França Júnior, Machado de Assis, **Qorpo-Santo**.

Simbolismo

Medeiros e Albuquerque, Wenceslau de Queirós, **Cruz e Sousa** (análise), **Alphonsus de Guimaraens** (análise), Saturnino de Meireles, C. D. Fernandes, Castro Meneses, Tavares Bastos, Gonçalo Jacomé, Félix Pacheco, Pereira da Silva, Tibúrcio de Freitas, Rocha Pombo, *Emiliano Pernetá*, Silveira Neto, Dario Veloso, Jean Itiberê, Euclides Bandeira, Santa Rita, Ricardo Lemos, Tiago Peixoto, Leite Jr., José Gelbcke, Ismael Martins, Aristides França, Adolfo Werneck, Cícero França, Marcelo Gama, Felipe d'Oliveira, Homero Prates, Alceu Wamosy, Eduardo Guimaraens, José Severiano de Resende, Álvaro Vaina, Arcângelus de Guimaraens, Mamede de Oliveira, Edgar Mata, Jacques d'Avray, Adolfo Araújo, Júlio César da Silva, Antônio de Godói, Batista Cepelos, Rodrigues de Abreu, Pethion de Vilar, *Pedro Kilkerry*, Francisco Mangabeira, Durval de Moraes, Galdino de Castro, Artur de Sales, Álvaro dos Reis, Lívio Barreto, Mário Pederneiras, Guerra Durval, Rodrigo Otávio Filho, Ribeiro Couto, Olegário Mariano, Guilherme de Almeida, Ronald de Carvalho, Onestaldo de Pennafort.

Augusto dos Anjos

Prosa de ficção

Coelho Neto, *Nestor Vítor*, *Lima Campos*, *Gonzaga Duque*, *Rocha Pombo*.

Século XX

Pré-Modernismo

Lima Barreto, **Graça Aranha**, **Euclides da Cunha**, Alberto Torres, Oliveira Viana, Manuel Bonfim.

Modernismo

Mário de Andrade, **Oswald de Andrade**, **Menotti Del Picchia**, Sérgio Milliet, Paulo Prado, **Guilherme de Almeida**, **Manuel Bandeira**, Cornélio Pires, Paulo Setúbal, Catulo da Paixão Cearense, Ribeiro Couto, Vicente do Rego Monteiro, Ronald de Carvalho, **Cassiano Ricardo**, **Plínio Salgado**, **Antônio de Alcântara Machado**, Tristão de Ataíde, **Raul Bopp**, Cândido Mota Filho, Tasso da Silveira, Murilo Araújo, Barreto Filho, Adelino Magalhães, Gilka Machado, Cecília Meireles, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, Emílio Moura, João Alphonsus, Pedro Nava, Abguar Renault, Enrique de Resende, Ascânio Lopes, Rosário Fusco, Guilhermino César, Martins Mendes, Francisco I. Peixoto, Augusto Meyer, Pedro Vergara, Vargas Neto e Manuelito de Ornelas.

Tendências Contemporâneas

Ficção anos 30 e 40

José Américo de Almeida, **Graciliano Ramos**, **José Lins do Rego**, **Jorge Amado**, **Érico Veríssimo**, **José Geraldo Vieira**, Lúcio Cardoso, **Cornélio Pena**, *Otávio de Faria*, *Cyro dos Anjos*, **Marques Rebelo**, **Raquel de Queirós**, **Lúcio Cardoso**, *Dionélio Machado*, *João Alphonsus*, Telmo Vergara.

Ficção anos 50 a 70

Lygia Fagundes Telles, Elisa Lispector, Antônio Olavo Pereira, Lúcia Benedetti, Otto Lara Resende, Fernando Sabino, **Carlos Heitor Cony**, Antônio Callado, **Dalton Trevisan**, Dinah Silveira de Queirós, Breno Acioli, Ricardo Ramos, Reinaldo Moura, Ascendino Leite, Ledo Ivo, Maria de Lourdes Teixeira, Helena Silveira, Murilo Rubião, Campos de Carvalho, Aníbal Machado, Pedro Nava.

Ficção Egótica

Osman Lins, *Austran Dourado*, **Clarice Lispector**.

Regionalismo

Dalcídio Jurandir, Herberto Sales, Amando Fontes, José Condé, Fran Martins, João Clímaco Bezerra, Paulo Dantas, Gastão de Holanda, Permínio Ásfora, Gilvan Lemos, Mário Palmério, Bernardo Elis, Carmo Benardes, João Pacheco, Lourdes Teixeira, Hernani Donato, Darci Azambuja, Viana Moog, Guilhermino César, Ciro Martins, Ivã Pedro Martins, Guido Wilmar Sassi, Luís Antônio de Assis Brasil, *Josué Montello*, *Adonias Filho*, José Cândido de Carvalho, **João Guimarães Rosa**.

Ficção anos 70 e 90

José Louzeiro, Edilberto Coutinho, Ignácio de Loyola Brandão, Ivan Ângelo, Renato Pompeu, João Ubaldo Ribeiro, Moacyr Scliar, Josué Guimarães, L.A. de Assis Brasil, Sinval Medina, Tabajara Ruas, Nélide Piñon, João Gilberto Noll, Chico Buarque de Holanda, Rubem Fonseca, Zulmira Tavares Ribeiro, Milton Hatoum, Raduan Nassar, Carlos & Carlos Sussekind, Modesto Carone, Francisco Dantas.

Poesia de 30 e 40

Carlos Drummond de Andrade, **Murilo Mendes**, **Jorge de Lima**, **Augusto Frederico Schmidt**, Ismael Nery, Otávio de Faria, **Cecília Meireles**, **Vinícius de Moraes**, Henriqueta Lisboa, Emílio Moura, Dante Milano, Joaquim Cardozo, Alphonsus de Guimaraens Filho, Mário Quintana, Dantas Nota, Guilhermino César.

Poesia de 45

Mauro Mota, Manuel Cavalcanti, Bueno de Rivera, *Domingos Carvalho da Silva*, Manuel de Barros, José César Borba, Alphonsus de Guimaraens Filho, Paulo Armando, Péricles Eugênio da Silva Ramos, Paulo Mendes Campos, Marcos Konder Reis, Darcy Damasceno, *José Paulo Moreira da Fonseca*, Edson Regis, Hélio Pelegrino, Ledo Ivo, *Geir Campos*, Wilson de Figueiredo, Fernando Ferreira de Loanda, Afonso Félix de Souza, José Paulo Paes, Fred Pinheiro, Lupe Cotrim Garaude, Hilda Hilst, Renata Pallottini, Eliézer Demenezes, Lélia Coelho Frota, Celina Ferreira, Carlos Felipe Moysés, Ruth Sílvia de Miranda Sales, Geraldo Vidigal, Maria da Saudade Cortesão, Audálio Alves, Nauro Machado, Stella Leonardos, Carlos Pena Filho.

Poesia

João Cabral de Melo Neto, **Ferreira Gullar**, Jamil Almansur Haddad, Affonso Ávila, José Paulo Paes, Fernando Mendes Viana, Moacir Félix, Luís Paiva de Castro, Reinaldo

Jardim, Affonso Romano de Sant'Anna, Thiago de Melo, José Alcides Pinto, Audálio Alves, Fernando Pessoa Ferreira, Dantas Mota, **Mário Faustino**.

Poesia Concreta

Haroldo de Campos, Augusto de Campos, Décio Pignatari, José Lino Grunewald, Ronaldo Azeredo, Mário da Silva Brito, Edgard Braga, Pedro Xisto, Wladimir Dias Pino, José Paulo Paes, Mário Chamie, Affonso Ávila, Henri Correia de Araújo, Sebastião Uchoa Leite, Régis Bonvicino, Nelson Ascher, Duda Machado, Carlos Ávila, Frederico Barbosa.

Poesia pós década de 60

Marly de Oliveira, Laís Correia de Araújo, Renata Pallottini, Foed Castro Chamma, Stella Leonardos, Walmir Ayala, Octavio Mora, Bruno Tolentino, Armindo Trevisan, Carlos Nejar, Olga Savary, Hilda Hilst, Armando Freitas Filho, Ivan Junqueira, Dora Ferreira da Silva, Manuel Carlos, Gerardo Mello Mourão, Gilberto Mendonça Telles, Cláudio Willer, José Geraldo N. Moutinho, Rubens Torres Rodrigues Filho, Carlos Felipe Moisés, Orides Fontella, Adélia Prado, Alcides Villaça, Jayro Moura Jr. Ruy Espinheira Filho, Antônio Fernando de Franceschi, Fernando Paixão, Augusto Massi, Alexei Bueno, Nauro Machado, Ana Cristina César, Cacaso, Paulo Leminsky.

Anexo II

A lista abaixo se refere às escolhas mencionadas nos livros didáticos de literatura mencionados e representam o recorte canônico de cada um dos autores. O intuito é perceber quais nomes mantêm-se no centro do cânone e os que se encontram à margem, em sua periferia. É possível perceber as flutuações nas fronteiras canônicas, num movimento de alargamento e enrijecimento do cânone. A seqüência de escritores levou em consideração a ordem em que são citados nos manuais. Manteve-se a estruturação em capítulos e a terminologia utilizada por cada autor. Assim, evitou-se uma modelação do recorte canônico, tentando reproduzi-lo o mais fielmente possível. Os escritores destacados em negrito são os que receberam uma análise mais minuciosa, os destacados em itálico receberam algum tipo de comentário ou pequena análise e os demais foram apenas citados como contemporâneos.

José de Nicola – Literatura Brasileira – das origens até nossos dias

Quinhentismo brasileiro

Pero Vaz de Caimnha, José de Anchieta

Barroco

Padre Antônio Vieira, Gregório de Matos Guerra

Arcadismo

Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Santa Rita Durão, Basílio da Gama,

Romantismo - Poesia

Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Araújo Porto-Alegre, *Álvares de Azevedo*, *Casimiro de Abreu*, *Junqueira Freire*, *Fagundes Varela*, **Castro Alves**, Tobias Barreto, *Sousândrade*

Romantismo – Prosa

Teixeira e Sousa, *Joaquim Manuel de Macedo*, *Manuel Antônio de Almeida*, **José de Alencar**, Visconde de Taunay, **Martins Pena**

Realismo/Naturalismo

Machado de Assis, Raul Pompéia, Aluísio Azevedo

Parnasianismo

Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, **Olavo Bilac**

Simbolismo

Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens

Pré-Modernismo

Euclides da Cunha, Augusto dos Anjos, Lima Barreto, Graça Aranha, **Monteiro Lobato**

Modernismo – Primeiro Momento

Mário de Andrade, **Oswald de Andrade**, **Manuel Bandeira**, **Antônio de Alcântara Machado**, Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida, Plínio Salgado, Raul Bopp

Modernismo – Segundo Momento (Poesia)

Murilo Mendes, Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes

Modernismo – o romance da geração de 30

Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Érico Veríssimo

Pós-Modernismo

Lêdo Ivo, Péricles Eugênio da Silva Ramos, Geir Campos, Darcy Damasceno, **João Cabral de Melo Neto**, Ferreira Gullar, Mauro Mota, **Clarice Lispector**, **Guimarães Rosa**.

Produções contemporâneas

Décio Pignatari, Haroldo de Campos, Augusto de Campos, José Lino Grünelwald, Ronaldo Azevedo, Edgar Braga, Pedro Xisto, Mário Chamie, Mauro Gama, Manoel de Barros, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Antônio Callado, Fernando Sabino, Luis Fernando Verissimo, Lourenço Diaféria, Otto Lara Rezende, Sérgio Porto, Dalton Trevisan, Moacyr Scliar, Samuel Rawett, Domingos Pellegrini Jr., Lúcia Fagundes Telles, João Antônio, Luís Vilela, Nélide Piñon, Rubem Fonseca, Nelson Rodrigues, Gianfrancesco Guarnieri, Dias Gomes, Chico Buarque de Hollanda, Ruy Guerra, Paulo Pontes, Plínio Marcos.

William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – Literatura Brasileira

A literatura como documento e missão

Pero Vaz de Caminha, Pero Lopes de Sousa, Pero de Magalhães Gândavo, Gabriel Soares de Sousa, Ambrósio Fernandes Brandão, Frei Vicente do Salvador, Hans Staden, Jean de Léry, **José de Anchieta**.

História social do Barroco – O Barroco no Brasil

Gregório de Matos, Bento Teixeira, Botelho de Oliveira, Frei Itaparica, **Padre Antônio Vieira**, Sebastião da Rocha Pita, Nuno Marques Pereira.

História social do Arcadismo – O Arcadismo no Brasil

Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Silva Alvarenga, **Basílio da Gama, Santa Rita Durão**, Alvarenga Peixoto.

História social do Romantismo – Poesia

Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, **Álvares de Azevedo**, *Casimiro de Abreu, Fagundes Varela*, Junqueira Freire, **Castro Alves**, *Sousândrade*.

O Romantismo – Prosa

José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, *Joaquim Manuel de Macedo*, Bernardo de Guimarães, *Visconde de Taunay, Franklin Távora*, **Álvares de Azevedo** (contos).

Teatro

Martins Pena, José de Alencar, Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo.

História Social do Realismo, Naturalismo e Parnasianismo

Realismo

Machado de Assis

Prosa naturalista

Aluísio Azevedo, Raul Pompéia.

Parnasianismo

Teófilo Dias, *Alberto de Oliveira*, **Raimundo Correia, Olavo Bilac**, Vicente de Carvalho, Francisca Júlia.

História social do Simbolismo

Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens, Pedro Kilkerry.

O teatro brasileiro no século XIX

Martins Pena, *França Júnior, Artur Azevedo*.

História social do Modernismo

Pré-modernismo

Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos, *Graça Aranha*.

Modernismo no Brasil

Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Cassiano Ricardo, Plínio Salgado, **Alcântara Machado**, Guilherme de Almeida, Menotti del Picchia, Raul Bopp.

Segunda fase do Modernismo – Prosa

Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Érico Veríssimo, *Dionélio Machado*.

Segunda fase do Modernismo – Poesia

Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Manoel de Barros.

Literatura Contemporânea

Geração de 45

Clarice Lispector, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Alphonso Guimaraens Filho, Péricles Eugênio da Silva Ramos, Geir Campos, José Paulo Paes, Paulo Bonfim, Mário Palmério, Rubem Braga, Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Carlos Heitor Cony.

Tendências da literatura contemporânea

Concretismo, poesia práxis e outras concretudes

Décio Pignatari, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, **Ferreira Gullar**, Mário Chamie, Wladimir Dias Pino, Antônio Callado, José J. Veiga, Chico Buarque de Hollanda, Gianfrancesco Guarnieri.

Tropicalismo

Caetano Veloso, Gilberto Gil, Os Mutantes, Tom Zé.

Literatura brasileira hoje

Osman Lins, Waly Salomão, Capinam, Cacaso, Torquato Neto, Paulo Leminsky, Ana Cristina César, Charles, Chacal, Alex Polari, Ulisses Tavares, Nicolas Behr, Francisco Alvim, Roberto Piva, Alice Ruiz, Luis Fernando Veríssimo, Jô Soares, Marcos Rey, Walcyr Carrasco, João do Rio, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Sérgio Porto, Lourenço Diaféria, Homero Homem, Murilo Rubião, Autran Dourado, Moacyr Scliar, Otto Lara Rezende, Samuel Rawet, Dalton Trevisan, José J. Veiga, Nélida Piñon, Rubem Fonseca, João Antônio, Domingos Pelegrini Jr. Ricardo Ramos, Marina Colasanti, Sérgio Sant'ana, Luiz Vilela, Ivan Ângelo, José Conde, Carlos Heitor Cony, Antônio Olavo Pereira, Mário Palmério, José Cândido de Carvalho, Bernardo Elis, Herberto Sales, Márcio Souza, Antônio Callado, Grealdo Ferraz, Francisco Dantas, Autran Dourado, Aníbal Machado, Adonias Filho, Josué Montello, Lya Luft, Chico Buarque, José Louzeiro, Josué Guimarães, Ignácio de Loyola Brandão, João Ubaldo Ribeiro, Raduan Nassar, Rubem Fonseca, Marcelo Rubens Paiva, Patrícia Melo, Ana Miranda, José Roberto Torero, Fernando Moraes, Roberto Drummond, Fernando Gabeira.

Teatro brasileiro no século XX

Nelson Rodrigues, Gianfrancesco Guarnieri, Dias Gomes, Ariano Suassuna, Jorge Andrade, Augusto Boal, Ruy Guerra, Ferreira Gullar, Chico Buarque de Hollanda, Oduvaldo Viana Filho, Paulo Pontes, *Plínio Marcos*, Millôr Fernandes.

Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura – Literatura Brasileira

Literatura de informação e literatura dos jesuítas

Pero Vaz de Caminha, Pero de Magalhães Gandavo, Padre Manuel da Nóbrega, Gabriel Soares de Sousa, **José de Anchieta**.

Barroco

Gregório de Matos, Padre Antônio Vieira.

Arcadismo

Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, Silva Alvarenga, Basílio da Gama, Santa Rita Durão.

Romantismo - Poesia

Gonçalves de Magalhães, **Gonçalves Dias**, Junqueira Freire, *Casimiro de Abreu*, **Álvares de Azevedo**, *Fagundes Varela* e **Castro Alves**.

Romantismo – Prosa

Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Bernardo Guimarães, Visconde de Taunay, Franklin Távora, **Manuel Antônio de Almeida**.

Realismo/Naturalismo

Aluísio Azevedo, Inglês de Sousa, Adolfo Caminha, Júlio Ribeiro, Artur Azevedo, **Raul Pompéia, Machado de Assis**.

Parnasianismo

Olavo Bilac, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira.

Simbolismo

Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens, Emiliano Pernetta, Mário Pederneiras, Dario Veloso e *Pedro Kilkerry*.

Pré-Modernismo

Lima Barreto, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos, Graça Aranha.

Modernismo – Primeira fase

Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Luís Aranha, Ronald de Carvalho, **Cassiano Ricardo, Alcântara Machado**.

Modernismo – Segunda fase (Poesia)

Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes.

Modernismo – Segunda fase (Prosa)

José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz, **José Lins do Rego**, **Jorge Amado**, **Graciliano Ramos**, **Érico Veríssimo**, Marques Rebelo, Lúcio Cardoso, Dionélio Machado, Otávio de Faria, Ciro dos Anjos.

Modernismo – Terceira fase

Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Antonio Olavo Pereira, Dalton Trevisan, **João Guimarães Rosa**, Mário Palmério, Herberto Sales, Bernardo Elis, **João Cabral de Melo Neto**, Ledo Ivo, Geir Campos.

Tendências da poesia brasileira contemporânea

Décio Pignatari, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Pedro Xisto, Wladimir Dias Pino, Ferreira Gullar, Mário Chamie, Affonso Romano de Sant'Anna, Afonso Ávila, Thiago de Mello, Chacal, Cacaso, Paulo Leminsky, Ana Cristina César, Adélia Prado, José Paulo Paes, Manuel de Barros, Arnaldo Antunes, Orides Fontella, Fernando Paixão.

Tendências da prosa brasileira contemporânea

Mário Palmério, Bernardo Elis, Ariano Suassuna, Jair Vitoria, Ignácio de Loyola Brandão, Antonio Callado, Roberto Drummond, José Louzeiro, Marcio Souza, Murilo Rubião, José J. Veiga, Moacyr Scliar, Campos de Carvalho, Érico Veríssimo, Osman Lins, Autran Dourado, Lya Luft, Néida Piñon, Hilda Hilst, Luís Vilela, Ivan Ângelo, Zulmira Ribeiro Tavares, Ricardo Ramos, Rubem Fonseca, Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Pedro Nava, João Antônio, Caio Fernando Abreu, Domingos Pellegrini Jr. Samuel Rawett.

Anexo III

Listas de leitura obrigatória de algumas UFES e UES

Universidade Federal do Paraná – UFPR

2004	2005	2006/2007	2008
Meus poemas preferidos, Manuel Bandeira	Meus poemas preferidos, Manuel Bandeira	Meus poemas preferidos, Manuel Bandeira	Romanceiro da Inconfidência, Cecília Meireles
Seminário dos ratos, Lygia Fagundes Telles	Seminário dos ratos, Lygia Fagundes Telles	Seminário dos ratos, Lygia Fagundes Telles	Muitas vozes, Ferreira Gullar
Em busca de Curitiba perdida, Dalton Trevisan	Leão-de-chácara, João Antonio	Leão-de-chácara, João Antonio	Dom Casmurro, Machado de Assis
Terras do sem fim, Jorge Amado	Terras do sem fim, Jorge Amado	Terras do sem fim, Jorge Amado	São Bernardo, Graciliano Ramos
Os melhores poemas de José Paulo Paes	Muitas vozes, Ferreira Gullar	Muitas vozes, Ferreira Gullar	Memórias de um sargento de milícias, Manuel Antônio de Almeida
200 crônicas escolhidas, Rubem Braga	Como e porque sou romancista, José de Alencar	Como e porque sou romancista, José de Alencar	Como e porque sou romancista, José de Alencar
Memórias de um sargento de milícias, Manuel Antônio de Almeida	Memórias de um sargento de milícias, Manuel Antônio de Almeida	Memórias de um sargento de milícias, Manuel Antônio de Almeida	Leão-de-chácara, João Antonio
Quincas Borba, Machado de Assis	Dom Casmurro, Machado de Assis	Dom Casmurro, Machado de Assis	Felicidade Clandestina, Clarice Lispector
O pagador de promessas, Dias Gomes	O pagador de promessas, Dias Gomes	O pagador de promessas, Dias Gomes	O pagador de promessas, Dias Gomes
O santo e a porca, Ariano Suassuna	O santo e a porca, Ariano Suassuna	O santo e a porca, Ariano Suassuna	O santo e a porca, Ariano Suassuna

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

2005/2006	2007/2008
Luís de Camões – Os Lusíadas – Cantos I ao V	Luís de Camões – Os Lusíadas – Cantos I ao V

Tomás Antônio Gonzaga – Marília de Dirceu	Castro Alves, Espumas flutuantes
José de Alencar, Iracema	José de Alencar, Iracema
Machado de Assis, Quincas Borba	Machado de Assis, Quincas Borba
Machado de Assis – O alienista, Um homem célebre, Conto de escola, Noite de Almirante e Uns braços	Machado de Assis – O alienista, Um homem célebre, Conto de escola, Noite de Almirante e Uns braços
Eça de Queirós, O crime do Padre Amaro	Eça de Queirós, O crime do Padre Amaro
Érico Veríssimo, O arquipélago	Érico Veríssimo, O arquipélago
Dyonélio machado, Os ratos	Dyonélio Machado, Os ratos
Carlos Drummond de Andrade, A rosa do povo	Cecília Meireles, Romanceiro da Inconfidência
Guimarães Rosa, Primeiras estórias	Guimarães Rosa, Primeiras estórias
	Clarice Lispector, Laços de família
	Josué Guimarães, Camilo Mortágua

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

2006	2007	2008
Novos poemas – Poemas escolhidos – Poemas negros, Jorge de Lima	O guarda-roupa alemão, Lausimar Laus	Dom Casmurro, Machado de Assis
Os sertões, Euclides da Cunha	Dona Narcisa de Vilar, Ana Luiza de Azevedo Castro	Dois irmãos, Milton Hatoum
Apenas um curumim, Werner Zotz	Nova antologia poética, Vinícius de Moraes	Encontro de abismos, Júlio de Queiroz
Francklin Cascaes, O fantástico a Ilha de Santa Catarina	Comédias para se ler na escola, Luis Fernando Veríssimo	Menino de engenho, José Lins do Rego
Guido Wilmar Sassi, Amigo velho	Relatos escolhidos, Silveira de Souza	Bagagem, Adélia Prado
200 crônicas escolhidas, Rubem Braga	Dom Casmurro, Machado de Assis	O Ateneu, Raul Pompéia
Brás, Bexiga e Barra Funda, Antônio Alcântara Machado	Dois irmãos, Milton Hatoum	O santo e a porca, Ariano Suassuna
Resumo de Ana, Modesto Carone	A legião estrangeira, Clarice Lispector	Relatos de sonhos e de lutas, Amílcar Neves
Império caboclo, Donald Schüler		
A rosa do povo, Carlos Drummond de Andrade		

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

2008	2009	2010
Papéis avulsos, Machado de Assis	A alma encantadora das ruas, João do Rio	Sermão da sexagésima, Padre Antônio Vieira
Recado do morro, Guimarães Rosa	Meus poemas preferidos, Manuel Bandeira	Bom crioulo, Adolfo Caminha
Maíra, Darcy Ribeiro	São Bernardo, Graciliano Ramos	Cobra Norato, Raul Bopp
26 Poetas hoje, Heloísa Buarque de Holanda (org.)	O conto da mulher brasileira, Edla van Steen (org.)	Crônica da casa assassinada, Lúcio Cardoso
Ponciá Vicêncio, Conceição Evaristo	Auto da compadecida, Ariano Suassuna	Antes do baile verde, Lygia Fagundes Telles

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

2008
Dom Casmurro, Machado de Assis
Água viva, Clarice Lispector
Alguma poesia, Carlos Drummond de Andrade

Universidade Federal do Amazonas

2007/2008
Incidente em Antares, Érico Veríssimo
O palhaço e a rosa, Francisco Vasconcelos
Cinzas do Norte, Milton Hatoum
Budapeste, Chico Buarque

Universidade Federal do Acre

2008
Memórias Póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis
Seringal, Miguel Ferrante
Vidas Secas, Graciliano Ramos
Macunaíma – O herói sem caráter
O empate, Florentina Esteves
Laços de família, Clarice Lispector
Álbum de família, Nelson Rodrigues
José, Carlos Drummond de Andrade
Morte e vida severina, João Cabral de Melo Neto

Melhores contos, Autran Dourado

Universidade Federal de Goiás – UFG

2007	2008
Poesias completas: Broquéis – Faróis, Cruz e Souza	Melhores poemas, Olavo Bilca
Ubirajara, José de Alencar	Memorial de Aires, Machado de Assis
Contos novos, Mário de Andrade	Memorial do fim: a morte de Machado de Assis, Haroldo Maranhão
Cora Coralina: melhores poemas, Cora Coralina	O leopardo é um animal delicado, Marina Colasanti
Calabar: o elogio da traição, Chico Buarque e Ruy Guerra	Cora Coralina: melhores poemas, Cora Coralina
O fantasma de Luís Buñuel, Maria José Silveira	O fantasma de Luís Buñuel, Maria José Silveira

Universidade Federal da Bahia – UFBA (há indicação também de uma lista de filmes)

1ª Fase

2008/2009
As vítimas algozes, Joaquim Manoel de Macedo
Equador, Miguel Sousa Tavares
Vidas secas, Graciliano Ramos
Viva o povo brasileiro, João Ubaldo Ribeiro
Cadernos negros: os melhores poemas
Senhora, José de Alencar

2ª Fase

As vítimas algozes, Joaquim Manoel de Macedo
Equador, Miguel Sousa Tavares
Vidas Secas, Graciliano Ramos
O largo da Palma, Adonias Filho
Viva o povo brasileiro, João Ubaldo Ribeiro
Senhora, José de Alencar
Triste fim de Policarpo Quaresma, Lima Barreto
Cadernos negros: os melhores poemas
O último vôo do flamingo, Mia Couto
O cortiço, Aluísio Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

20004/20005/	2006/2007	2008
Inocência, Visconde de Taunay	Esaú e Jacó, Machado de Assis	O Ateneu, Raul Pompéia
Espumas flutuantes, Castro Alves	Coronel de Macambira, Joaquim Cardozo	A moratória, Jorge Andrade
A hora da estrela, Clarice Lispector	Os brusundangas, Lima Barreto	Livro de Poemas, Jorge Fernandes
O santo inquérito, Dias Gomes	Coleção para gostar de ler – vol. 8, vários autores	Coleção para gostar de ler – vol. 7, vários autores
A hora e a vez de Augusto Matraga, Guimarães Rosa	O arado, Zila Mamede	Contos de aprendiz, Carlos Drummond de Andrade
E aí? Cartas aos adolescentes e aos seus pais, Rubem Braga		

Universidade Federal do Maranhão

2008
Ana e a margem do rio, Godofredo de Oliveira Neto
O bobo, Alexandre Herculano
O cão sem plumas, João Cabral de Melo Neto

Universidade Federal do Amapá

2008
Rubilota, Janete Santos
Boa esperança, Janete Santos
Liberdade, Paulo Ronaldo Almeida
Vida, Maria Helena Amoras dos Santos
Meninos de julho, Luli Rojanski

Universidade Federal do Ceará

2008
Aves de Arribação, Antônio Sales
O guarani, José de Alencar
Ana Terra, Érico Veríssimo
Dias e Dias, Ana Miranda
O mundo de Flora, Ângela Gutierrez
A casa, Natércia Campos
Três peças escolhidas, Eduardo Campos

Entre a boca da noite e a madrugada, Milton Dias
Poesias incompletas, Antônio Girão Barroso
Cordéis e outros poemas, Patativa do Assaré

2009
Aves de arribação, Antônio Sales
Dias e Dias, Ana Miranda
O mundo de Flora, Ângela Gutierrez
Três peças escolhidas, Eduardo Campos
Entre a boca da noite e a madrugada, Milton Dias
Cordéis e outros poemas, Patativa do Assaré

Universidade Federal do Sergipe

2008
Lira dos vinte anos, Álvares de Azevedo
Bom-crioulo, Adolfo Caminha
Quincas Borba, Machado de Assis
Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade, Oswald de Andrade
Campo geral, Guimarães Rosa
O analista de Bagé, Luis Fernando Veríssimo
Auto do Frade, João Cabral de Melo Neto
O capitão do fim, Luiz Guilherme Santos Neves
Os mortos estão no living, Miguel Marvilla

2009/2010
Auto da barca do inferno, Gil Vicente
Bom-crioulo, Adolfo Caminha
Quincas Borba, Machado de Assis
Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade, Oswald de Andrade
Campo geral, Guimarães Rosa
O pagador de promessas, Dias Gomes
Distraídos venceremos, Paulo Leminski
O capitão do fim, Luiz Guilherme Santos Neves
Os mortos estão no living, Miguel Marvilla

Universidade Federal do Tocantins

2004	2005	2006
O guarani, José de Alencar	Quincas Borba, Machado de Assis	Quincas Borba, Machado de Assis
Macunaíma, Mário de Andrade	A noite escura e mais eu, Lygia Fagundes Telles	A noite escura e mais eu, Lygia Fagundes Telles

A rosa do povo, Carlos Drummond de Andrade	Fio de prumo, José Gomes sobrinho	Sentimento do mundo, Carlos Drummond de Andrade
A educação pela pedra, João Cabral de Melo Neto		De gente, de bichos, mezinhas e abusões, Liberato Póvoa
Toda poesia, Ferreira Gullar		

2007	2008
Espumas flutuantes, Castro Alves	O cortiço, Aluísio Azevedo
O crime do padre Amaro, Eça de Queiroz	Eu e outras poesias, Augusto dos Anjos
O alienista, Machado de Assis	Fardo Florido, Isabel Dias Neves (Belinha)
Os Prates, Zefinha Louça	

Universidade Federal de Juiz de Fora

Helena, Machado de Assis
Lira dos Vinte Anos, Álvares de Azevedo
Antologia de Crônicas, Org. Herberto Sales
O menino do engenho, José Lins do Rego
Antologia de Contos Brasileiros, Org. Herberto Sales
Sentimento do mundo, Carlos Drummond de Andrade
Civilização e Singularidades de uma rapariga loira (contos), Eça de Queirós
Incidente em Antares, Érico Veríssimo
Literatura de dois gumes (ensaio), Antônio Cândido
O conto da Ilha Desconhecida, José Saramago
Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto

Universidade Federal de Ouro Preto

2008
Jóias de família, Zulmira Ribeiro Tavares
Papéis Avulsos, Machado de Assis
O rei da vela, Oswald de Andrade
Os melhores poemas, José Paulo Paes

Universidade Federal de Viçosa

2008
“A Hora e a vez de Augusto Matraga” e “O Duelo” da obra Sagarana, de Guimarães Rosa.
Nove Noites, de Bernardo Carvalho
O primo Basílio, de Eça de Queirós

Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna

Universidade Estadual de São Paulo

2004	2005	2006
Poesia épica: episódios de Inês de Castro (III, 118-135) e do Velho do Restelo (IV, 90-104), de Os Lusíadas, Luís de Camões	Manuel Antônio de Almeida, Memórias de um sargento de milícias	Gil Vicente, Auto da Barca do Inferno
Memórias de um sargento de Milícias, Manuel Antônio de Almeida	Eça de Queirós, O primo Basílio	Memórias de um sargento de Milícias, Manuel Antônio de Almeida
O primo Basílio, Eça de Queirós	Memórias póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis	Iracema, José de Alencar;
Memórias póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis	Poemas completos de Alberto Caeiro, (heterônimo de Fernando Pessoa)	Dom Casmurro, Machado de Assis
Macunaíma, Mário de Andrade	Macunaíma, Mário de Andrade	A cidade e as serras, Eça de Queirós;
Libertinagem, Manuel Bandeira	Sagarana, João Guimarães Rosa	Vidas secas, Graciliano Ramos;
Primeiras estórias, João Guimarães Rosa	Libertinagem, Manuel Bandeira	A rosa do povo, Carlos Drummond de Andrade;
A hora da estrela, Clarice Lispector	A hora da estrela, Clarice Lispector	Poemas completos de Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa)

Universidade Estadual de Maringá

2008
Antes do baile verde, Lygia Fagundes Telles
Dom Casmurro, Machado de Assis
Melhores contos, Lima Barreto

Melhores poemas, João Cabral de Melo Neto
Melhores poemas, Manuel Bandeira
Negrinha, Monteiro Lobato
O calor das coisas, Nélida Piñon
O cobrador, Rubem Fonseca
Os ratos, de Dyonélio Machado
Poesias completas, de Álvares de Azevedo

Universidade Estadual de Londrina

2009
Marília de Dirceu, Tomás Antonio Gonzaga
Inocência, Visconde de Taunay
Esaú e Jacó, Machado de Assis
Sonetos, Florbela Espanca
Estrela da vida inteira, Manuel Bandeira
Vestido de noiva, Nelson Rodrigues
Toda poesia, Ferreira Gullar
Levantado do chão, José Saramago
Morangos mofados, Caio Fernando Abreu
Ponciá Vicêncio, Conceição Evaristo

Anexo IV

UNICAMP 2004

PROVA: LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

7. Leia a seguinte passagem da peça O demônio familiar (ato II, cena IV), que estreou em 1857.

EDUARDO – E que lucras tu com isto! Sou tão pobre que te falte aquilo de que precisas? Não te trato mais como amigo do que como escravo?

PEDRO – Oh! Trata muito bem, mas Pedro queria que senhor tivesse muito dinheiro e comprasse carro bem bonito para...

EDUARDO – Para... Dize!

PEDRO – Para Pedro ser cocheiro de senhor!

EDUARDO – Então a razão única de tudo isto é o desejo que tens de ser cocheiro?

PEDRO – Sim, senhor.

(José de Alencar, Obras Completas. v. IV, Rio de Janeiro: Aguilar, 1960, p. 100).

a) A que acontecimentos se refere Eduardo com a expressão “tudo isto”?

b) Qual a relação entre esses acontecimentos e o título da peça?

c) Na passagem citada acima, Eduardo pergunta a Pedro: “Não te trato mais como amigo do que como escravo?” No final da peça lhe diz: “Toma: é a tua carta de liberdade, ela será a tua punição de hoje em diante (...)”. Que contradições as falas de Eduardo revelam a respeito da abolição?

8. Considere a seguinte passagem, que se encontra em um dos últimos capítulos do romance A Brasileira de Prazins:

São impenetráveis os segredos revelados no tribunal da penitência por Marta ao seu diretor espiritual. O padre Osório, não obstante, suspeitava que a penitente revelasse, com escrupulosa consciência, solicitada por miúdas averiguações do missionário, saudades, reminiscências sensualistas, carnalidades que se lhe formalizavam no espírito dementado, enfim, visões e sonhos com José Dias.

(Camilo Castelo Branco, A Brasileira de Prazins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995).

a) Por que Marta fica conhecida como “a senhora Brasileira de Prazins”?

b) Qual a relação entre Marta e José Dias quando ela se confessa ao missionário?

c) Padre Osório e Frei João, o missionário confessor, tinham explicações diferentes para o fato de Marta ter um “espírito dementado”. Quais são elas e o que indicam sobre o pensamento da época?

9. O poema abaixo pertence ao Cancioneiro de Fernando Pessoa.

1 Ah, quanta vez, na hora suave
2 Em que me esqueço,
3 Vejo passar um vôo de ave
4 E me entristeço!
5 Por que é ligeiro, leve, certo
6 No ar de amavio?
7 Por que vai sob o céu aberto
8 Sem um desvio?
9 Por que ter asas simboliza
10 A liberdade
11 Que a vida nega e a alma precisa?
12 Sei que me invade
13 Um horror de me ter que cobre
14 Como uma cheia
15 Meu coração, e entorna sobre
16 Minh'alma alheia
17 Um desejo, não de ser ave,
18 Mas de poder
19 Ter não sei quê do vôo suave
20 Dentro em meu ser.

..Amavio: feitiço, encanto

(Fernando Pessoa, *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995, p.138).

a) Identifique o recurso lingüístico que representa a ave tanto no plano sonoro quanto no imagético.

b) Que relação o eu lírico estabelece entre a tristeza e a liberdade?

c) Interprete o fato de que as três interrogações (do verso 5 ao 11) são respondidas, a partir do verso 12, em uma única e longa frase.

10. Considera-se a estréia da peça *Vestido de noiva* (1943), de Nelson Rodrigues, um marco na renovação do teatro brasileiro.

a) Cite a principal novidade estrutural da peça e comente.

b) Por que no encerramento da peça uma rubrica indica que a Marcha Nupcial e a Marcha Fúnebre devem ser executadas simultaneamente?

11. Leia a seguinte passagem do Conto de escola, de Machado de Assis.

(...) E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tacto a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

(Machado de Assis, *Várias histórias*. Obra completa, v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979, p. 552-553).

a) Como o narrador personagem conseguiu a pratinha que estava em seu bolso?

b) Qual o destino final da pratinha?

c) Nessa passagem, há uma oposição entre o espaço da rua (“Lá fora, no céu azul”) e o espaço em que acontece a ação, oposição que também comparece no início e no final do conto. Em que medida tal oposição contribui para caracterizar a personagem que narra?

12. Considere o seguinte poema de Hilda Hilst:

Passará
Tem passado
Passa com a sua fina faca.
Tem nome de ninguém.
Não faz ruído. Não fala.
Mas passa com a sua fina faca.
Fecha feridas, é unguento.
Mas pode abrir a tua mágoa
Com a sua fina faca.
Estanca ventura e voz
Silêncio e desventura.
Imóvel
Garrote
Algoz
No corpo da tua água passará
Tem passado
Passa com a sua fina faca.

(Hilda Hilst, *Da morte*. Odes mínimas. São Paulo: Globo, 2003, p. 72).

a) Tendo em vista que esse poema faz parte de uma série intitulada “Tempo-morte”, indique de que maneira a primeira estrofe exprime certo sentido de absoluto associado ao título.

b) Nesse poema há pronomes de segunda e terceira pessoas. Transcreva uma estrofe em que constem ambas as pessoas pronominais e diga a que se referem.

RESPOSTAS ESPERADAS PELAS BANCAS ELABORADORAS

Questão 7

a) Refere-se à troca que Pedro, o escravo, faz das cartas de Eduardo para Henriqueta, entregues em vez disso à viúva (rica, que mora na casa defrente), com quem Pedro queria ver Eduardo casado. Espera-se que o candidato indique a troca das cartas, ainda que não indique os nomes das moças.

b) A expressão “demônio familiar” refere-se a Pedro, responsável pela troca das cartas, que sempre criava confusões na família. (A expressão “demônio familiar” é referida assim mesmo por Eduardo, lembrando uma antiga lenda brasileira, que diz que cada casa teria seu próprio demônio familiar.) Noutro nível de leitura, a expressão pode ser interpretada como uma forma enviesada e ambígua de falar da presença do escravo em casa. Espera-se que o candidato saiba relacionar o título da peça com a personagem e interpretar o significado da alcunha.

c) A contradição da primeira fala está no fato de a liberdade (concedida) significar, na visão de Eduardo, uma punição e não uma recompensa, nem uma conquista. (Eduardo pensa isso porque o escravo liberto passa a responder pelos próprios atos e, ao perder a proteção do senhor, seria punido pelos maus atos, passando a ser responsável perante a lei.) Na Segunda fala, a contradição está presente na aproximação entre amizade e autoridade, entre afeto e propriedade. (Percebe -se uma posição ambígua do autor.)

Questão 8

a) Marta fica conhecida com a “senhora Brasileira de Prazins” porque se casa com o tio, Feliciano, um português de torna-viagem, isto é, um português que viveu no Brasil e retornou a Portugal enriquecido. Espera-se que o candidato reconheça no casamento e não no nascimento a origem desta alcunha dada à personagem.

b) Marta ama e sonha com José Dias, seu ex-amante que está morto. Espera-se que o candidato identifique o trecho como um momento em que Marta mantém uma relação fantasiosa (afetiva e sexual imaginária) com seu amado e a confessa ao frei João.

c) Padre Osório acredita que a demência de Marta vem de uma doença hereditária (sofre de epilepsia como a mãe), enquanto Frei João acredita que sua demência é fruto do pecado que a faz estar tomada pelo diabo. Padre Osório segue as explicações científicas e defende os

tratamentos dados pela medicina (hereditariedade, loucura etc.) enquanto Frei João é adepto das explicações religiosas (pecado, satanismo etc.) e segue as práticas antigas do exorcismo). Espera-se que o candidato saiba diferenciar nas atitudes dos padres o pensamento científico do pensamento religioso.

Questão 9

- a) O recurso formal que identifica a ave é a aliteração (repetição) da consoante V.
- b) O eu lírico estabelece uma relação entre a liberdade e a tristeza ao revelar a consciência de que a alma necessita de liberdade, mas a vida a nega. É uma relação negativa: a tristeza deriva da ausência de liberdade.
- c) A resposta às três interrogações é dada através de uma única frase porque desse modo o autor representa o sentimento de “horror de me ter” que transborda, entorna, refletindo um desejo de ter “não sei que do vôo da ave”. A frase atravessa três estrofes de modo a reproduzir este derramamento do coração e o desejo de se soltar.

Questão 10

- a) A principal novidade estrutural da peça é a utilização de vários planos simultâneos (que estão no palco ao mesmo tempo, e a cena passa de um para outro rapidamente). São três planos: a realidade, a memória e a alucinação. A peça procura pôr em cena personagens vivas e personagens mortas, que existem apenas na memória dos vivos, mas que desse modo interferem em suas ações. Espera-se que o candidato aponte esta divisão de planos associados e mostre o uso simultâneo de referências temporais distintas.
- b) A Marcha Nupcial indica o casamento de Pedro com Lúcia enquanto a Marcha Fúnebre remete ao enterro de Alaíde, irmã de Lúcia. A execução simultânea das marchas, proposta pela rubrica, procura tornar evidente os acontecimentos que se misturam no desfecho da história.

Questão 11

- a) O narrador consegue a pratinha na escola, de um colega que precisava de uma explicação e pagou por isso. (O menino que pede a “aula particular” é filho do professor e é oprimido por essa condição.)
- b) A pratinha é lançada fora pelo professor, que a toma do protagonista, e o narrador fica sem ela, apesar de haver cogitado procurar por ela.
- c) A oposição espacial serve para mostrar que o protagonista não gostava de estar na escola, nem de estudar, preferindo ficar fora, soltar papagaio, sentar debaixo de uma mangueira. Espera-se que o candidato caracterize o narrador-personagem como um rapaz que gosta da

liberdade e que, ao fim, conclui que na escola só aprendeu a corrupção (o pagamento, a pratinha) e a delação (a transação foi relatada por um terceiro colega ao professor).

Questão 12

a) A primeira estrofe indica o sentido absoluto do tempo e da morte através do uso de três tempos verbais (passará, tem passado, passa). Esse uso de um verbo que marca a passagem contínua do tempo e da morte, sempre, revela a permanência e a inevitabilidade de ambos, ligados pela expressão do título. Espera-se que o candidato identifique nos verbos o sentido do título da série.

b) “Fecha feridas, é unguento./ Mas pode abrir a tua mágoa/ Com a sua fina faca” ou “No corpo da tua água passará/ Tem passado/ Passa com a sua fina faca”. Nestas estrofes há referência à segunda pessoa (tua) e terceira (sua). A segunda pessoa dirige-se ao leitor enquanto a terceira remete à morte. O leitor evocado, por ser humano, está sujeito à ação do tempo e da morte, assim como o eu lírico representado no poema. E nesse sentido, se estabelece uma relação entre o leitor e a morte ou a passagem do tempo, isto é, o poema diz ao leitor que o tempo passa para todo mundo, inclusive para o leitor.

UNICAMP 2005

PROVA: LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

7. Leia o seguinte trecho do conto “O enfermeiro”:

Fui até a cama; vi o cadáver, com os olhos arregalados e a boca aberta, como deixando passar a eterna palavra dos séculos: “Caim, que fizeste de teu irmão?”

(Machado de Assis, “Várias Histórias”, em *Obra Completa*, v. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979, p. 532).

a) A qual episódio do conto essa citação bíblica remete?

b) O que leva o narrador a relacionar o episódio narrado com a citação bíblica?

c) De que modo o desfecho do conto revela uma outra faceta do narrador-personagem?

8. Leia o poema abaixo, de Manuel António Pina, importante nome da lírica portuguesa contemporânea:

AGORA É
Agora é diferente
Tenho o teu nome o teu cheiro
A minha roupa de repente
ficou com o teu cheiro
Agora estamos misturados
No meio de nós já não cabe o amor

Já não arranjamos
lugar para o amor
Já não arranjamos vagar
para o amor agora
isto vai devagar
Isto agora demora

(Manuel António Pina, Poesia Reunida (1974-2001). Lisboa: Assírio & Alvim, 2001, p. 49).

- a) O poema trata de uma transformação. Explique-a.
- b) Que palavra marca essa transformação?
- c) Qual a diferença introduzida por essa transformação no tratamento convencional dado ao tema?

9. Leia a seguinte passagem do conto “A sociedade”:

O esperado grito do cláxon fechou o livro de Henri Ardel e trouxe Teresa Rita do escritório para o terraço. O Lancia passou como quem não quer. Quase parando. A mão enluvada cumprimentou com o chapéu Borsalino. Uiiiiia-uiiiiia! Adriano Melli calcou o acelerador. Na primeira esquina fez a curva. Veio voltando. Passou de novo. Continuou. Mais duzentos metros. Outra curva. Sempre na mesma rua. Gostava dela. Era a Rua da Liberdade. Pouco antes do número 259-C já sabe: uiiiiia-uiiiiia!

(Antônio de Alcântara Machado, Brás, Bexiga e Barra Funda, em Novelas Paulistas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959, p. 25) .

- a) No trecho acima, a linguagem e as imagens apontam para a influência das vanguardas no primeiro momento modernista. Selecione dois exemplos e comente-os.
- b) O título refere-se a mais de uma sociedade presente no conto. Quais são elas?

10. Leia os diálogos abaixo da peça “O Velho da Horta” de Gil Vicente:

- (Mocinha) – Estás doente, ou que haveis?
(Velho) – Ai! não sei, desconsolado,
Que nasci desventurado.
(Mocinha) – Não choreis;
mais mal fadada vai aquela.
(Velho) – Quem?
(Mocinha) – Branca Gil.
(Velho) – Como?
(Mocinha) – Com cent’ açoutes no lombo,

e uma corocha por capela*.
E ter mão;
leva tão bom coração,**
como se fosse em folia.
Ó que grandes que lhos dão!***

* (corocha) cobertura para a cabeça própria das alcoviteiras; (por capela) por grinalda.

** caminha tão corajosa

*** Ó que grandes açoites que lhe dão!

(Gil Vicente, O Velho da Horta, em Cleonice Berardinelli (org.), Antologia do Teatro de Gil Vicente. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Brasília, INL, 1984, p. 274) .

- a) A qual desventura refere-se o Velho neste diálogo com a Mocinha?
- b) A que se deve o castigo imposto a Branca Gil?
- c) Diante do castigo, Branca Gil adota uma atitude paradoxal. Por quê?

11. Leia o seguinte trecho extraído do romance *Angústia*:

Onde andariam os outros vagabundos daquele tempo? Naturalmente a fome antiga me enfraqueceu a memória. Lembro-me de vultos bisonhos que se arrastavam como bichos, remoendo pragas. Que fim teriam levado? Mortos nos hospitais, nas cadeias, debaixo dos bondes, nos rolos sangrentos das favelas. Alguns, raros, teriam conseguido, como eu, um emprego público, seriam parafusos insignificantes na máquina do Estado e estariam visitando outras favelas, desajeitados, ignorando tudo, olhando com assombro as pessoas e as coisas. Teriam as suas pequeninas almas de parafusos fazendo voltas num lugar só.

(Graciliano Ramos, *Angústia*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 56ª.ed., 2003, p. 140-1).

- a) No momento da narração, a posição social do narrador-personagem difere de sua condição de origem? Responda sim ou não e justifique.
- b) Na citação acima, o termo ‘parafusos’ remete ao verbo ‘parafusar’ que, além do significado mais conhecido, também tem o sentido de ‘pensar’, ‘cismar’, ‘refletir’, ‘matutar’. Como esses dois sentidos podem ser relacionados ao modo de ser do narrador-personagem?
- c) De que maneira o segundo sentido do verbo ‘parafusar’ está expresso na técnica narrativa de *Angústia*?

12. Leia este poema de Cecília Meireles:

Desenho

Traça a reta e a curva,
a quebrada e a sinuosa
Tudo é preciso.
De tudo viverás.

Cuida com exatidão da perpendicular
e das paralelas perfeitas.
Com apurado rigor.
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,
Traçarás perspectivas, projetarás estruturas.
Número, ritmo, distância, dimensão.
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.

Construirás os labirintos impermanentes
que sucessivamente habitarás.

Todos os dias estás refazendo o teu desenho.
Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda a vida.
E nem para o teu sepulcro terás a medida certa.

Somos sempre um pouco menos do que pensávamos.
Raramente, um pouco mais.

(Cecília Meireles, O estudante empírico, em Antonio Carlos Secchin (org.), Poesia Completa. Tomo II. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 1455 - 56).

- a) Tanto o título quanto as imagens do poema remetem a um domínio do conhecimento humano. Que domínio é esse?
- b) Em que sentido são empregadas tais imagens no poema?
- c) Esse sentido acaba por ser contrariado ao longo do poema? Responda sim ou não e justifique.

RESPOSTAS ESPERADAS PELAS BANCAS ELABORADORAS

Questão 7

- a) A citação bíblica utilizada por Machado de Assis remete ao episódio da luta travada entre o enfermeiro, Procópio José Gomes Valongo, e o Coronel Felisberto, a que se seguiu a morte deste, esganado pelo enfermeiro depois que este foi atingido na cabeça com uma moringa. A citação ocorre no momento em que o enfermeiro volta ao quarto do Coronel

para limpar os vestígios do crime, após passar a noite em claro, refletindo, pensando, delirando.

b) O narrador estabelece a relação com a passagem bíblica na qual Caim mata seu irmão Abel. Através da citação, o narrador insinua que talvez o enfermeiro se sentisse culpado ou tivesse remorso pelo crime cometido involuntariamente. Como no episódio da morte de Abel, o sentimento de culpa pela morte causada ao próximo está assinalado no uso da citação bíblica.

c) O desfecho do conto revela, em primeiro lugar, que o episódio da “luta” pode não ter sido uma fatalidade que resultou na morte acidental do Coronel, mas, pelo contrário, um crime intencional, premeditado, com vistas a receber ou se beneficiar da fortuna do falecido. Isso se evidencia no desfecho, a partir do comportamento da personagem narrador, que recebe a herança mostrando humildade e afirma que irá destiná-la à caridade, o que não se confirma na medida em que ele investe em títulos e acumula o capital recebido. Outro sinal de ironia em relação ao comportamento inicial do protagonista, que indica o amortecimento de sua culpa e do medo de ser incriminado, está no seu propósito de edificar um túmulo em memória do Coronel. Dirigindo-se ao leitor, o narrador propõe que este lhe faça o mesmo e inscreva um epitáfio corrigindo o sermão da monta nha, para enaltecer a importância da riqueza como uma condição para o recebimento do consolo eterno. Esse final revela a forte valorização do dinheiro e, portanto, o interesse pecuniário do enfermeiro, em vez do remorso e da culpa.

Questão 8

a) O poema apresenta a transformação do sentimento amoroso, desde o momento inicial em que se dá a união desejada e o convívio íntimo entre os amantes, passando ao desgaste da relação causado pela rotina, onde não há mais espaço sequer para o cultivo do próprio amor, até o momento final, quando a relação se prolonga ou se arrasta tediosamente para além do limite do suportável. Como era de se esperar, a relação amorosa parecia, ao eu lírico, em princípio, ser diferente das demais, mas acabou tendo o destino de todas as outras.

b) A palavra ‘agora’. Embora indique momentos distintos da relação amorosa, o advérbio é empregado para se referir igualmente a todos, porque eles são sempre retratados no momento presente. Obviamente, os significados podem ser diferentes. Assim, na primeira estrofe, o ‘agora’ designa a própria relação amorosa em questão, que parece se dar, supostamente, de maneira diferente das outras vezes. Na segunda, ele indica o momento da união ou fusão (‘mistura’) dos amantes e, finalmente, na terceira, o momento em que a relação já se desgastou completamente e se arrasta de modo insustentável, como bem demonstra a rima entre ‘agora’ e ‘demora’.

c) O poema contraria certa visão convencional que tende à idealização do amor, geralmente ainda não consumado, marcada pelo desejo de união dos amantes de modo pleno e perene. No poema de Pina, a fusão já ocorreu, como bem demonstra a ênfase na idéia da ‘mistura’, mas, ao contrário do sentimento de plenitude, o poeta sujeita o amor à ação do tempo, pelo desgaste, a rotina e, conseqüentemente, o tédio. É uma visão bastante irônica do amor.

Questão 9

a) Nesta passagem, a influência das vanguardas pode ser observada na imagem do automóvel, associada à modernidade da técnica e celebrada, sobretudo, pelos futuristas italianos. Ligados ainda à vanguarda futurista, temos, no plano da linguagem, a presença de figuras como as onomatopéias (uiiiiia -uiiiia!) e as prosopopéias ou personificações (“o esperado grito do cláxon”; “O Lancia passou como quem não quer”), enquanto no plano da sintaxe, a opção por períodos simples, muito curtos, que conferem agilidade à narração como forma de mimetizar a velocidade e os movimentos das curvas e da aceleração do automóvel diante do terraço da casa da moça, enquanto o motorista galante se exhibe para ela e a corteja. Vale notar a utilização de recursos cinematográficos na composição da cena narrada.

b) O título alude à sociedade no sentido de agrupamento social, de organização de um coletivo maior, entendido nesse particular como sendo a sociedade paulistana dos anos 1920, que surge como pano de fundo das ações narradas no conto. Além disso, a ‘sociedade’ alude tanto ao casamento de Adriano e Teresa Rita, quanto à sociedade comercial realizada entre seus pais. Na verdade, o casamento dos filhos é uma forma de selar a sociedade comercial dos pais.

Questão 10

a) O desconsolo do Velho deve -se à paixão não correspondida por uma jovem moça, por quem acaba perdendo a cabeça e os bens, ludibriado por uma alcoviteira que prometeu interceder a seu favor junto à moça. Essa paixão é o objeto da sátira e da crítica moralizante do auto.

b) Os açoites recebidos por Branca Gil são o castigo pelo crime de lenocínio, alcoviteira e ludíbrio. A personagem em questão é a alcoviteira que promete interceder a favor do Velho na conquista da moça por quem ele se mostra apaixonado. Na verdade, sua intenção é apenas a de ludibriar o Velho, extorquindo-lhe dinheiro e bens com a promessa de que conseguirá fazer com que a moça se apaixone por ele.

c) A contradição diz respeito ao fato de que, embora aprisionada e castigada em público, Branca Gil “leva tão bom coração” (isto é, “caminha tão corajosa”), “como se fosse em folia”. Essa atitude se justifica, em parte, pelo fato de não ser a primeira vez que a prisão e o castigo ocorrem. A personagem já se ‘habitua’ a isso. O castigo já se tornou rotina da personagem, que há muito vive na contravenção. Como ela mesma diz ao Alcaide que a prende, na cena anterior à do excerto acima: “Nunca havedes de aca bar / de me prender e soltar? Não há poder ... [...] Está já a corocha aviada. /Três vezes fui já açoutada, / e enfim hei de viver”. A atitude de Branca Gil está indicada também no tipo de capuz que lhe colocam no momento em que é presa. Gil Vicente utiliza um termo ambíguo que nos permite ver, de um lado, a identificação que era imposta às alcoviteiras e, de outro lado, o seu uso como uma espécie de adorno festivo, próprio das noivas.

Questão 11

a) Sim. O status do narrador -personagem no presente da narração é muito diferente de sua condição de origem. Descende de antigos proprietários rurais, mas acaba empobrecido e reduzido à condição de pequeno-burguês, integrado ao funcionalismo público mais mal

pago. No momento da narração, é um amanuense a serviço de um jornal do governo; também ‘vende’ artigos e poemas de sua autoria para poder complementar o orçamento de sua vida muito apertada.

b) Como ele mesmo diz, “era um parafuso na máquina do Estado”, indicando com isso sua condição insignificante no todo social em que se inscreve. A metáfora serve, por um lado, para retratar sua condição de inércia objetiva, sua incapacidade no agir. Por outro lado, a imobilidade objetiva, no plano da ação, contrasta vivamente com a grande mobilidade interior, de uma consciência atordoada, remoendo suas frustrações, torcendo-se e retorcendo-se com suas lembranças, angústias e insatisfações. É exatamente como o torcer e o retorcer do parafusar sobre um ponto fixo (sem sair do lugar).

c) O sentido de ‘pensar’, ‘cismar’, ao qual podemos relacionar o verbo ‘parafusar’ se reflete na narrativa memorialística, em primeira pessoa, justamente pelo uso tortuoso do fluxo de consciência, pela livre associação de idéias e lembranças empregadas nesse monólogo interior vertiginoso.

Questão 12

a) Tanto o título quanto as imagens do poema remetem à geometria e ao desenho geométrico (matemática), muito aplicados aos projetos de arquitetura e engenharia.

b) Tais imagens associadas ao desenho remetem à concepção da vida como projeto construído, racionalmente planejado. O poema sugere que o homem age ilusoriamente como se tivesse domínio, controle sobre sua vida.

c) Sim. Desde a segunda estrofe, vemos o quão ilusória e incerta é essa atitude racional, uma vez que, de acordo com a metáfora, as perspectivas e as estruturas são traçadas e projetadas sem esquadro, sem nível e sem fio de prumo, demonstrando, assim, que o projeto de vida tende à incerteza e ao fracasso ou à frustração. Na estrofe seguinte, a menção aos ‘labirintos impermanentes’ reiteram a idéia da perda de referência e transitoriedade da vida, contrariando o que havia sido planejado. A última estrofe confirma a tendência ao fracasso, na medida em que afirma o quão distante geralmente estamos daquilo que planejamos ou pretendemos ser e fazer. Trata -se, sem dúvida alguma, de uma visão bastante pessimista da existência. Deve -se, entretanto, considerar que, embora reconheça o fracasso do projeto da vida e de toda tentativa de mantê-la sob domínio e controle, a autora não deixa de reconhecer que a existência compreende mesmo esse constante fazer e refazer de projetos.

UNICAMP 2006

PROVA: LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

7. O soneto abaixo, de Machado de Assis, intitula-se *Suave mari magno*, expressão usada pelo poeta latino Lucrecio, que passou a ser empregada para definir o prazer experimentado por alguém quando se percebe livre dos perigos a que outros estão expostos:

Suave mari magno

Lembra-me que, em certo dia,

Na rua, ao sol de verão,

Nenhum, nenhum curioso

Passava, sem se deter,

Envenenado morria
Um pobre cão.

Arfava, espumava e ria,
De um riso espúrio* e bufão,
Ventre e pernas sacudia
Na convulsão.

Silencioso,

Junto ao cão que ia morrer,
Como se lhe desse gozo
Ver padecer.

*espúrio: não genuíno; ilegítimo, ilegal, falsificado. Em medicina, diz respeito a uma enfermidade falsa, não genuína, a que faltam os sintomas característicos.

- a) Que paradoxo o poema aponta nas reações do cão envenenado?
- b) Por que se pode afirmar que os passantes, diante dele, também agem de forma paradoxal?
- c) Em vista dessas reações paradoxais, justifique o título do poema.

8.O trecho abaixo corresponde ao desfecho do conto A causa secreta , de Machado de Assis:

... Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver, mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões*, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranqüilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.

(Machado de Assis, “A causa secreta”, em Obra Completa, Vol. II .Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979, p . 519.)

*em borbotões: em jorros, em grande quantidade

- a) Explique a reação de Garcia diante do cadáver.
- b) Explique a repetição do adjetivo ‘longa’ no desfecho do conto.
- c) Que relação há entre a atitude de Fortunato e o poema Suave mari magno?

9. A novela de Guimarães Rosa “Uma estória de amor (Festa de Manuelzão)”, além de ser ela própria uma estória de vaqueiro, contém outras estórias de boi narradas pelas personagens. Uma delas é a de “Destemida e a vaquinha Cumbuquinha” narrada por Joana Xaviel. Ao ouvirem a história, as pessoas presentes na festa de Manuelzão têm a seguinte reação:

Todos que ouviam, estranhavam muito: estória desigual das outras, danada de diversa. Mas essa estória estava errada, não era toda! Ah ela tinha de ter outra parte – faltava a segunda parte? A Joana Xaviel dizia que não, que assim era que sabia, não havia doutra maneira. Mentira dela? A ver que sabia o restante, mas se esquecendo, escondendo. Mas – uma segunda parte, o fi nal – tinha de ter!

(João Guimarães Rosa, “Uma estória de amor (Festa de Manuelzão)”, em Manuelzão e Miguilim. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p.181.)

- a) Por que os ouvintes têm a impressão de que a estória está inacabada?
- b) Cite outra estória de boi narrada dentro novela.
- c) A novela é narrada em0 discurso indireto livre, misturando as falas e pensamentos das personagens com a fala do narrador. Identifique uma passagem do trecho citado acima em que essa mistura ocorre.

10. Leia o seguinte diálogo de O demônio Familiar, de José de Alencar:

Eduardo – Assim, não amas a tua noiva?

Azevedo – Não, decerto.

Eduardo – É rica, talvez; casas por conveniências?

Azevedo – Ora, meu amigo, um moço de trinta anos, que tem, como eu, uma fortuna independente, não precisa tentar achasse au marriage. Com trezentos contos pode-se viver.

Eduardo – E viver brilhantemente; porém não compreendo então o motivo...

Azevedo – Eu te digo! Estou completamente blasé, estou gasto para essa vida de flaneur dos salões; Paris me saciou. Mabilille e Château des Fleurs embriagaram-me tantas vezes de prazer que me deixaram insensível. O amor é hoje para mim um copo de Cliqot que espuma no cálice, mas já não me tolda o espírito!

(José de Alencar, “O demônio familiar” (Cena XIII, Ato Primeiro), em Obra Completa, Vol. IV. Rio de Janeiro: J . Aguilar, 1960, p. 92.)

- a) O que o diálogo acima revela sobre a visão que Azevedo tem do casamento?
- b) Em que essa visão difere da opinião de Eduardo sobre o casamento?
- c) Que ponto de vista prevalece no desfecho da peça? Justifique sua resposta.

11. Leia o poema abaixo de António Osório:

Ignição

Meus versos, desejo-vos na rua,
nas padiolas, pelo chão, encardidos
como quem ganha com eles a vida,
e o papel vá escurecendo ao sol,
a chuva o manche, a capa
ganhe dedadas, a companhia
aderente de um insecto,
as palavras se humildem mais
e chegue a sua vez de comoverem alguém
que súbito se esgueire pela sua alma.
que compre, um faminto ajudando.

Meus versos, desejo-vos nas bibliotecas
itinerantes, gostaríeis de viajar
por aldeias, praias, escolas primárias,
despertar o rápido olhar das crianças,
estar nas suas mãos
completamente indefeso
e, sobretudo, que não vos compreendam.
Oxalá escrevam, risquem, atirem no recreio
umas às outras como pélas* os livros
e sonhem, se possível, com algum verso

* pélas: bolas

- a) A quem o eu lírico se dirige no início de cada estrofe?

- b) No início da segunda estrofe, que reações contraditórias ele espera das crianças?
- c) Ao final da segunda estrofe, que desejo ele manifesta a respeito do futuro da poesia?

12. Leia a seguinte passagem de *Os Cus de Judas*, de António Lobo Antunes:

Deito um centímetro mentolado de guerra na escova de dentes matinal, e cuspo no lavatório a espuma verde-escura dos eucaliptos de Ninda, a minha barba é a floresta do Chalala a resistir ao napalm da gillete, um grande rumor de trópicos ensangüentados cresce-me nas vísceras, que protestam.

(Antonio Lobo Antunes, *Os cus de Judas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003, p.213.)

- a) A que guerra se refere o narrador?
- b) Por que o narrador utiliza o presente do indicativo ao falar sobre a guerra?
- c) Que recurso estilístico ele utiliza para aproximar a guerra de seu cotidiano? Cite dois exemplos.

RESPOSTAS ESPERADAS PELAS BANCAS ELABORADORAS

Questão 7

- a) Ao mesmo tempo que ‘arfava’, ‘espumava’ e ‘sacudia o ventre e as pernas’ – reações esperadas no caso de um animal em convulsão causada pelo veneno –, o cão, surpreendentemente, ‘ria’ “um riso espúrio e bufão”.
- b) Pode-se afirmar que os passantes também agem de forma paradoxal porque seria de se esperar deles algum compadecimento diante do sofrimento do animal. No entanto, o que se nota é que ‘todo’ passante detinha-se, em silêncio, como quem experimenta um prazer ou gozo ao observar o padecimento do animal que ia morrer.
- c) O título do poema indica o sentimento de prazer dos passantes que se comportam como se estivessem imunes ao sofrimento de que padece o cão, muito embora ninguém esteja livre da dor e da morte. Por isso, o riso espúrio e bufão do animal agonizante parece assinalar a ironia diante dessa pretensa isenção por parte daqueles que o observam com perversa curiosidade.

Questão 8

- a) Garcia nutria uma grande paixão pela esposa de Fortunato, Maria Luísa, mulher de saúde frágil (tísica), cuja doença se agravava pelo comportamento perverso do marido, levando-a à morte. Na cena final, Garcia, supondo-se sozinho no aposento, debruça-se sobre o cadáver de Maria Luísa no caixão para dar-lhe o último beijo de despedida. Esse momento flagrado por Fortunato representa o extravasamento do amor reprimido de Garcia pela esposa do amigo.
- b) O adjetivo ‘longa’ é repetido de modo a intensificar e prolongar o ‘prazer’ perverso ou sádico de Fortunato que, uma vez surpreendido com a cena, se ‘delicia’ com o grande sofrimento que a morte de sua esposa causa a Garcia. A repetição do adjetivo mimetiza esse ‘prazer’ na medida em que ‘prolonga’ a frase.

c) Tanto no caso do protagonista do conto, quanto no dos passantes do poema, evidencia-se a perversidade ou sadismo como traço constitutivo da natureza humana. Trata-se de um tema caro à visão pessimista de Machado de Assis. Por isso, é um tema recorrente em sua obra, como bem ilustra ainda a figura da natureza alegorizada como ‘mãe e inimiga’ no famoso capítulo do delírio do protagonista de Memórias Póstumas de Brás Cubas. Em outras palavras, espera-se que o candidato associe o prazer de Fortunato diante do choro de Garcia ao prazer dos passantes diante do sofrimento do cão.

Questão 9

a) Porque eles esperam que a estória termine de forma moralizadora como toda estória, com o mal sendo punido. No caso, eles esperam que Destemida pague por seus caprichos e por seus crimes. Trata-se, em suma, da lógica das narrativas orais tradicionais que fundamentam o conto. É o que o próprio narrador trata de evidenciar em uma passagem anterior ao trecho citado.

b) A estória final narrada por Camilo (o Romance do Boi Bonito ou a Décima do Boi e do Cava lo , um relato mítico, exemplar, incorporado à novela), cujo núcleo temático trata das proezas do vaqueiro Menino, que consegue capturar um boi bravo e indomável com o auxílio de um cavalo encantado. Além da Décima de Camilo, a própria novela “Estória de amor”, estória de Manuelzão, pode ser considerada uma história de vaqueiro.

c) Por exemplo, na seguinte passagem: “Mas essa estória estava errada, não era toda! Ah ela tinha de ter outra parte – faltava a segunda parte?”

Questão 10

a) O diálogo evidencia a visão que Azevedo tem do casamento como uma união onde não há lugar para o sentimento amoroso nem para o interesse econômico. Azevedo afirma que não ama a noiva e que desfruta de uma condição financeira estável. Casa-se porque se cansou da vida boêmia e mundana que levava, inclusive em Paris. Em sua pose blasé de homem rico, culto e viajado, vê o casamento apenas como uma necessidade social para quem pretende ingressar na política. A esposa, nesse caso, lhe é conveniente para manter as aparências sociais, como um adorno.

b) A visão que Eduardo tem do casamento e da família é, por assim dizer, oposta. Ele defende os valores éticos e morais, que identificam o ideal burguês de família e sociedade. Para Eduardo, é no seio familiar, e não na vida política ou mundana, que residem os verdadeiros valores da sociedade, a serem preservados e cultivados por meio do casamento e dos sentimentos verdadeiros.

c) O ponto de vista de Eduardo pre valece no final da peça, pois é ele quem se casa com Henriqueta (cujo noivado com Azevedo fora desfeito), fortalecendo os laços amorosos, os vínculos familiares e os valores morais. Após a troca de correspondências realizada pelo escravo (o “demônio familiar”), o mal-entendido entre Eduardo e Henriqueta se desfaz e os sentimentos verdadeiros e os valores éticos, fundamentais para a sociedade, são afirmados.

Questão 11

- a) O uso da segunda pessoa do plural (desejo-vos) indica que o eu lírico dirige-se inicialmente aos seus próprios versos por meio do vocativo.
- b) A partir do início da segunda estrofe, o eu lírico manifesta desejo de que as crianças sejam leitores de seus versos, que tenham curiosidade por eles e, contraditoriamente, que tais versos não sejam por elas compreendidos.
- c) O desejo expresso no poema revela uma vontade de que os versos se tornem parte da vida, que sejam fonte de emoção e sensibilidade para as crianças que deles façam uso como objetos lúdicos e, um dia, sintam-se tocadas pela emoção da poesia (“... e sonhem, se possível, com algum verso / que súbito se esgueire pela sua alma.”). O eu lírico espera que o estranhamento, a incompreensão e mesmo a atitude lúdica sejam estímulos para futuras leituras e criações poéticas.

Questão 12

- a) O narrador refere-se à Guerra Colonial, ou seja, à guerra ocorrida entre 1961-1975 na qual Portugal enviou tropas além-mar para reprimir as tentativas de emancipação nacional de sua colônia africana, Angola, por meio de táticas de guerrilha e luta armada. Criou-se um sistema de repressão com a formação de milícias armadas (PVDE e PIDE). A guerra ocorre durante a ditadura salazarista (1933-1975), período de vigência do Estado Novo português.
- b) Porque o narrador, depois de ter passado vários anos na África, a serviço do exército português, vive em Lisboa, no momento da narração, mas não consegue se libertar das lembranças e das experiências traumáticas da guerra de Angola. O uso do tempo verbal reitera a persistência dessas lembranças traumáticas no presente.
- c) Para evidenciar a presença constante das lembranças traumáticas, o narrador utiliza imagens metafóricas que aproximam a geografia da guerra em África aos hábitos mais banais do cotidiano, como o de escovar os dentes, fazer a barba etc. Dito de outro modo, o narrador traz as lembranças de uma guerra, distante no tempo e no espaço, para as necessidades e os cuidados diários com seu corpo, indicando por meio de metáforas a incorporação da experiência dramática da guerra ao seu cotidiano. Como exemplos, pode-se citar, “um centímetro mentolado de guerra na escova de dentes matinal”; “a espuma verde-escura dos eucaliptos de Ninda”; “a minha barba é a floresta do Chalala a resistir ao napalm da gillete ”; “um grande rumor de trópicos ensangüentados cresce-me nas vísceras”.

UNICAMP 2007

PROVA: LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

7. O trecho abaixo foi extraído de *Iracema*. Ele reproduz a reação e as últimas palavras de Batuiretê antes de morrer:

“O velho soabriu as pesadas pálpebras, e passou do neto ao estrangeiro um olhar baço. Depois o peito arquejou e os lábios murmuraram:

— Tupã quis que estes olhos vissem antes de se apagarem, o gavião branco junto da narceja.

O abaeté derrubou a fronte aos peitos, e não falou mais, nem mais se moveu.”

(José de Alencar, Iracema: lenda do Ceará . Rio de Janeiro: MEC/INL, 1965, p. 171-172.)

- a) Quem é Batuieté?
- b) Identifi que os personagens a quem ele se dirige e indique os papéis que desempenham no romance.
- c) Explique o sentido da metáfora empregada por Batuieté em sua fala.

8. Leia a passagem abaixo de Dom Casmurro :

“Se eu não olhasse para Ezequiel, é provável que não estivesse aqui escrevendo este livro, porque o meu primeiro ímpeto foi correr ao café e bebê-lo. Cheguei a pegar na xícara, mas o pequeno beijava-me a mão, como de costume, e a vista dele, como o gesto, deu-me outro impulso que me custa dizer aqui; mas vá lá, diga-se tudo. Chamem-me embora assassino; não serei eu que os desdiga ou contradiga; o meu segundo impulso foi criminoso. Inclinei-me e perguntei a Ezequiel se já tomara café.”

(Machado de Assis, Dom Casmurro, em Obra Completa. Vol 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979, p.936.)

- a) Explique o “primeiro ímpeto” mencionado pelo narrador.
- b) Por que o narrador admite que seu “segundo impulso” foi criminoso?
- c) O episódio da xícara de café está diretamente relacionado com a redação do livro de memórias de Bento Santiago. Por quê?

9. O poema abaixo pertence ao livro A rosa do povo (1945):

Cidade prevista
Irmãos, cantai esse mundo
que não verei, mas virá
um dia, dentro em mil anos,
talvez mais... não tenho pressa.
Um mundo enfim ordenado,
uma pátria sem fronteiras,
sem leis e regulamentos,
uma terra sem bandeiras,
sem igrejas nem quartéis,
sem dor, sem febre, sem ouro,
um jeito só de viver,
mas nesse jeito a variedade,
a multiplicidade toda
que há dentro de cada um.

Uma cidade sem portas,
de casas sem armadilha,
um país de riso e glória
como nunca houve nenhum.
Este país não é meu
nem vosso ainda, poetas.
Mas ele será um dia
o país de todo homem.

(Carlos Drummond de Andrade, A rosa do povo, em Poesia e prosa . Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992, p.158-159.)

- a) A quem se dirige o eu lírico e com que finalidade?
- b) A que “cidade” se refere o título do poema e como ela é representada?
- c) Que características centrais de A Rosa do Povo se encontram nesse poema?

10. Leia a seguinte passagem de “A hora e a vez de Augusto Matraga”:

“O casal de pretos, que moravam junto com ele, era quem mandava e desmandava na casa, não trabalhando um nada e vivendo no estádio. Mas, ele, tinham-no visto mourejar até dentro da noite de Deus, quando havia luar claro. Nos domingos, tinha o seu gosto de tomar descanso: batendo mato, o dia inteiro, sem sossego, sem espingarda nenhuma e nem nenhuma arma para caçar; e, de tardinha, fazendo parte com as velhas corocas que rezavam o terço ou os meses dos santos. Mas fugia às léguas de viola ou sanfona, ou de qualquer outra qualidade de música que escuma tristezas no coração.”

(João Guimarães Rosa, “A hora e a vez de Augusto Matraga”, em Sagarana . Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1984, p.359.)

- a) Identifi que o casal que vive junto com o protagonista da narrativa.
- b) Explique o comportamento do protagonista no trecho acima, confrontando-o com sua trajetória de vida.
- c) O que há de contraditório no descanso dominical a que o narrador se refere?

11. Leia o diálogo abaixo, de Auto da Barca do Inferno:

DIABO
Cavaleiros, vós passais
e não perguntais onde is?
CAVALEIRO
Vós, Satanás, presumis?
Atentai com quem falais!
OUTRO CAVALEIRO
Vós que nos demandais?

Siquer conhecê-nos bem.
Morremos nas partes d'além,
e não queirais saber mais.

(Gil Vicente, Auto da Barca do Inferno, em Antologia do Teatro de Gil Vicente . Org. Cleonice Berardinelli, Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Brasília: INL, 1984, p.89.)

- a) Por que o cavaleiro chama a atenção do Diabo?
- b) Onde e como morreram os dois Cavaleiros?
- c) Por que os dois passam pelo Diabo sem se dirigir a ele?

12. Os versos abaixo pertencem a O guardador de rebanhos:

O que nós vemos das coisas são as coisas.
Por que veríamos nós uma coisa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seriam iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma seqüestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.

(Alberto Caeiro, O guardador de rebanhos, em Fernando Pessoa, Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983, p.151-152.)

- a) Um dos principais recursos retóricos empregados na poesia de Alberto Caeiro é a tautologia. Identifique um exemplo desse recurso e explique como se relaciona com a visão de mundo de Alberto Caeiro.
- b) Qual o sentido da metáfora empregada entre parênteses?
- c) Explique o sentido do paradoxo presente no 3º verso da 3ª estrofe.

RESPOSTAS ESPERADAS PELAS BANCAS ELABORADORAS

Questão 07

a) Batuiretê era o líder dos potiguaras (pitiguaras). Fora grande guerreiro, mas, nessa cena do romance, já se mostrava impossibilitado de continuar a guerrear, devido à idade avançada. Torna-se, entretanto, uma espécie de conselheiro, sábio ou, melhor, oráculo de guerra para os de sua tribo. Daí, o significado do outro nome tupi com que o personagem é denominado: Maranguab , que, nas palavras do neto Poti (nesse mesmo capítulo), significa “o grande sabedor da guerra”.

b) De acordo com o excerto, Batuiretê se dirige ao “neto” e ao “estrangeiro”, sendo o primeiro Poti e o segundo, Martim Soares Moreno. Poti é um dos valorosos guerreiros da tribo potiguara, aliada dos portugueses. Essa aliança aparece bem representada pela amizade que une Poti e Martim (guerreiro já no nome, derivado de Marte), por quem se apaixona a heroína da história, a virgem de Tupã, e cuja paixão será desencadeadora dos conflitos travados no romance entre potiguaras e tabajaras (povo a que pertence Iracema, como uma espécie de sacerdotisa da tribo).

c) A metáfora “gavião branco junto da narceja” é empregada de modo a profetizar a destruição dos índios que será promovida pelo estrangeiro, colonizador. Em nota ao romance, o próprio autor-narrador trata de esclarecer que o gavião se refere ao homem branco, Martim, e a narceja (espécie de ave típica do continente sul-americano), ao índio Poti. Por meio da relação predatória entre a ave de rapina e sua presa, a imagem metafórica busca simbolizar a dominação e posterior destruição da população indígena pelo colonizador.

Questão 08

a) O “primeiro ímpeto” mencionado pelo narrador diz respeito ao seu desejo de beber o café envenenado, cometendo assim um suicídio. A vontade de pôr fim à vida é motivada pela suspeita que Bento Santiago alimentava sobre a traição de sua esposa Capitu.

b) O “segundo impulso” mencionado refere-se à intenção de matar Ezequiel, oferecendo-lhe o café envenenado. O ato é tido como criminoso pelo próprio narrador, que indica ter desistido do suicídio ao considerar a possibilidade de assassinar o menino, movido pela suspeita de que não fosse seu filho e sim filho do falecido amigo, Escobar.

c) No início do trecho citado, o narrador sugere que aquele encontro com Ezequiel alterou sua determinação de cometer o suicídio e, em certa medida, motivou, mais tarde, a redação do livro de memórias, com o qual pretendia “atar as duas pontas da vida”. Nesse sentido, o episódio da xícara de café, como um flagrante da hesitação da personagem, mobilizada pelo impulso de cometer um suicídio ou um homicídio, concentra os elementos constitutivos do conflito central das memórias de D. Casmurro. Em seu livro, Bento Santiago, um homem já maduro e fechado em si mesmo, debruça-se sobre os momentos decisivos de sua vida amorosa e familiar na tentativa de recuperar e explicar o tempo passado. No horizonte da cena narrada está o sentimento de felicidade perdida, a suspeita da traição, a desconfiança em relação à paternidade de Ezequiel, o ciúme incontido e a oscilação característica do narrador protagonista.

Questão 09

a) O eu lírico dirige-se aos poetas, considerando-os como irmãos, portanto como iguais e solidários. A finalidade do chamamento é que os poetas se identifiquem com a causa ou abracem o ideal por ele defendido e se unam a este no sonho de uma sociedade futura representada pela cidade do amanhã. Cidade essa que nenhum deles provavelmente chegará a conhecer em vida, mas nem por isso deverão deixar de acalentar enquanto utopia, em benefício dos que virão.

b) A cidade corresponde à utopia de um novo mundo social. Trata-se de uma cidade ideal, sem lugar específico, que não existe senão como sonho, imaginação utópica. Tal cidade representa um mundo mais justo, sem leis opressoras; uma nova ordem social, mais igualitária e que respeita as particularidades dos indivíduos, com suas crenças, valores pessoais e idiosincrasias. Em tese, trata-se nesse poema de um socialismo universal, sem pátria, sem guerra, sem nação. O sonho de uma ordem igualitária, sem propriedade privada, descarta ainda os horrores do modelo soviético stalinista, no que se refere ao autoritarismo e à supressão da autonomia individual.

c) O poema selecionado alimenta-se de um assunto de alcance social, tendo uma dimensão quase épica, e não da matéria lírica por excelência (a subjetividade). Está alinhado com a poética social de A Rosa do Povo, que atesta o engajamento político de Drummond nos anos de 1940. Nessa fase, o poeta acalentou abertamente o ideal socialista, chegando mesmo a militar no partido comunista, ao mesmo tempo em que fazia uma poesia de resistência contra o autoritarismo do Estado Novo, os horrores da Segunda Guerra e o pesadelo do nazifascismo. As características dessa poética social encontram-se na consciência crítica em relação ao momento político, na recusa ao sistema capitalista, no otimismo em relação à utopia socialista e na crença da construção de uma sociedade futura.

Questão 10

a) Os negros mencionados na cena transcrita são: a mãe Quitéria e o pai Serapião. Ambos cuidam de Nhô Augusto depois de tê-lo recolhido no despenhadeiro em que se lançou para não ser morto de vez por seus ex-capangas, que passaram a trabalhar para o Major Consilva, em troca de melhor paga. Em reconhecimento pelos cuidados e pela dedicação de seus protetores (reconhecidos como “pais” do protagonista), Nhô Augusto leva-os para morar com ele no povoado do Tombador, onde se situa a única propriedade (bastante pobre) que lhe restou. Nota-se uma ironia no fato de a personagem, racista e preconceituosa durante toda a vida, ter sido salva por um casal de negros ex-escravos.

b) O comportamento presente corresponde a uma segunda etapa na trajetória de vida de Nhô Augusto, em que ele busca purgar os excessos e culpas da vida devassa, marcada de abusos e injustiças para com os outros. Depois de salvo por mãe Quitéria, Matraga decide abandonar a vida boêmia do passado e dedicar-se ao trabalho, penitenciando-se pelos erros e vícios anteriores. O comportamento atual contrapõe-se às ações anteriores, marcadas pela violência, pela maldade e pelos preconceitos.

c) A contradição se expressa no fato de que a forma de descanso do protagonista se faz por meio da ação contínua de trabalhos pesados e de orações. O descanso dominical, que deveria marcar uma diferença em relação aos dias da semana pela meditação, pelo tempo dedicado ao espírito e às orações, nesse caso, não difere das atividades diárias, já que é

exercido pela ação física constante. Em outras palavras, o descanso não é usufruído enquanto paz espiritual, mas sim enquanto ação e esforço físico.

Questão 11

- a) O primeiro cavaleiro repreende o Diabo por lhe dirigir a palavra. Sendo um nobre religioso e distinto, que participou das Cruzadas, considera um atrevimento, um desrespeito, o Diabo ter-lhe dirigido a palavra, como se fora um homem comum, na tentativa de atraí-lo para sua Barca. Na posição de nobre, o cavaleiro de Cristo repreende o Diabo por este não saber a quem estava se dirigindo.
- b) Os dois Cavaleiros morreram em “partes d’além”, terras distantes, de África ou Oriente, enquanto lutavam pela reconquista de Jerusalém. Os cavaleiros participaram das Cruzadas promovidas pela Igreja Católica contra os infiéis e, portanto, morreram nos campos de batalha, em nome de Cristo e em defesa da fé cristã.
- c) Ambos os cavaleiros de Cristo passam pelo Diabo, sem se dirigir à sua Barca, porque têm a certeza da salvação, ou seja, sabem que têm seu lugar assegurado na Barca do Anjo. Sabem que estão livres da condenação ao Inferno, pois dedicaram a vida à Igreja, morrendo em nome da fé.

Respostas Esperadas • 2ª Fase

Questão 12

- a) Os versos em que se observa o uso da tautologia são: “O que nós vemos das coisas são as coisas” e “ver e ouvir são ver e ouvir”. A função da tautologia é afirmar uma mesma idéia, reafirmando o já dado, o óbvio. Trata-se de um recurso que equivale à repetição, à redundância ou à reiteração de uma idéia já apresentada. O uso da tautologia em Alberto Caeiro visa à negação das construções poéticas tradicionais; nesse sentido sua visão de mundo é tida como antipoética. Sua linguagem busca o despojamento, a objetividade e o desejo de simplicidade, rejeitando sentidos ocultos, mistérios e símbolos.
- b) Em “tristes de nós que trazemos a alma vestida!”, o eu lírico lamenta o peso dos ensinamentos e convenções que, tal qual uma vestimenta, velam nossa alma e nos impossibilitam a visão e revelação direta das coisas. Pelo despojamento da roupagem, Caeiro dá ênfase à naturalidade e à adesão espontânea às coisas, repudiando os excessos da reflexão e do pensamento. A roupa, a vestimenta, tudo o que nos cobre os olhos e os sentidos, são imposições culturais, filosóficas, religiosas, trazidas pelo processo civilizador.
- c) O paradoxo em “uma aprendizagem do desaprender” diz respeito à formação de um novo homem, liberto do peso da metafísica em que foi tradicionalmente formado. Trata-se de um novo processo de aprendizagem que pressupõe a libertação de todas as convenções e pensamentos adquiridos. Paradoxalmente, para aprender é preciso se despojar das formas e conteúdos impostos pela civilização.