

## O livro didático e o ensino de literatura no ciclo médio

Leny Fernandes Zulim<sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho discute a importância de um livro didático de literatura para o ensino médio, tendo em vista as características da clientela no atual momento histórico. Com a ajuda de teóricos como Baudrillard e Certeau, tenta-se definir a idade pós-moderna, para, na seqüência, refletir sobre como seria um manual didático considerado bom para auxiliar pedagogicamente o professor no ensino médio. Em seguida analisa-se um dos livros adotados em escolas da região, tomando-se por referência a unidade que estuda o período árcade, levando-se em conta a forma de apresentação, os conteúdos e as atividades dirigidas aos alunos. Embora se observem contradições entre as propostas dos autores e a forma de apresentação do assunto, conclui-se que o livro é ainda um bom auxiliar para o trabalho do professor.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura, livro didático, ensino médio, Arcadismo.

ZULIM, L. F. O livro didático e o ensino de literatura no ciclo médio. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 103-113, jun. 2000.

### Introdução

#### Caracterizando a clientela

A escola brasileira, incluindo-se aí o ensino médio de forma bem específica, vem se defrontando com a realidade inquietante de uma sociedade denominada pós-moderna, cuja característica básica tem sido a pulverização da consciência individual, convertida numa partícula da massa “opaca e translúcida na qual tudo se dilui sem deixar traços” no dizer de Baudrillard (1994, p. 9), o que contribui decisivamente para que se tenha anulada a noção de sujeito como ser ativo, político, participante e pensante.

O desencanto gerado pelo fim das utopias sociais modernas, que se mostraram inconsistentes, como o marxismo que acabou originando tragédias como o Arquipélago Gulag, ou o capitalismo que está na gênese do crescimento da miséria e do vazio existencial, fez surgir uma geração alienada, sem metas, objetivos ou sonhos.

Essa falta de perspectiva, aliada à idéia de que hoje, o que tem valor é uma performance capaz de se integrar ao sistema com o máximo de produtividade, e cujo resultado seria o domínio da informação e a construção de um modelo de bem-estar social, mata a capacidade criadora que singulariza o sujeito. Assim, a geração pós-moderna enfrenta esse nada existencial voltando ao “carpe diem” horaciano, procurando desfrutar, quando possível, a vida sem maiores empenhos ou compromissos com um projeto que lhe dê sentido. Almeida (1991, p. 2), chama a atenção para o fato quando informa que “sobretudo tem havido uma autêntica ressurreição da carne, onde o gozo é o alfa e o ômega, o princípio, o meio e o fim de tudo, e as energias são concentradas na realização pessoal, esquecendo-se por completo da sociedade como um todo.”

Essa massa, sem voz nem vez, que aparentemente vive e deixa viver, chega à escola sem saber o porquê e sem consciência do conceito de história como processo transformador que, na atuação dos

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Letras da Universidade Norte do Paraná. Endereço para correspondência: Rua Jasmim, 31. Jardim das Flores. 86810-220. Apucarana, Paraná, Brasil.

homens, busca a utopia de uma sociedade mais justa e solidária. Baudrillard (1994, p. 35) corrobora tal idéia quando afirma que:

“Isso pode ser visualizado na inversão de valor entre história e cotidianidade, entre esfera pública e esfera privada. Até os anos 60, a história se impõe como tempo forte: o privado e o cotidiano não são mais que o avesso obscuro da esfera política. No melhor dos casos, intervém uma dialética entre os dois e pode-se pensar que um dia o cotidiano, como o individual, resplandecerá além da história, no universal. Mas até lá só se pode deplorar o recuo das massas à sua esfera doméstica, sua recusa da história, da política e do universal, e sua absorção na cotidianidade embrutecida do consumo. Hoje os papéis se invertem: é a banalidade da vida, a vida corrente, tudo o que se estigmatizara como pequeno-burguês, abjeto e apolítico (inclusive o sexo) que se torna o tempo forte; e é a história e o político que desenvolvem sua acontecimentalidade abstrata agure”.

Já dizia Raul Pompéia (1984, p. 128) em *O Ateneu*, através da personagem Dr. Cláudio que “a educação não faz almas: exercita-as. E o exercício moral não vem das belas palavras de virtude, mas do atrito com as circunstâncias... Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete”. Parecem bastante pertinentes as duas idéias. Primeiro porque a educação ocorre sobretudo do confronto com o real; segundo, que não é a escola a fazer a sociedade, mas a refleti-la. Ora, se a escola é reflexo da sociedade, e tem como proposta maior a transformação dessa sociedade, torna-se fácil perceber o que caracteriza o alunado do ensino médio, sobretudo da escola pública: um jovem sem identidade, que como partícula da massa não se reconhece como sujeito; que não tem o sentido da história, mas um presente sem raízes nem projetos, sem idéias e/ou ideais; um jovem que se desconhece como parte integrante de uma sociedade, e que concentra suas energias na realização pessoal como um narciso enamorado de si mesmo, sem olhos para o outro e para o mundo, na total ignorância de valores supremos como ética, respeito e solidariedade. Sobre isso é Lasch (1987, p. 24-25) quem afirma: “A cultura organizada em torno do consumo de massa estimula o narcisismo – que podemos definir, para o momento, como a disposição de ver o mundo como um espelho; mais particularmente, como uma projeção dos próprios medos e desejos – não porque torna as pessoas gananciosas e agressivas, mas porque as torna frágeis e dependentes. Corrói a sua confiança na capacidade de entender e formar o mundo e de prover as suas próprias necessidades”.

Esse ser frágil, fragmentado e carente de valores, vem para a escola, instituição vista como organismo responsável pela educação formal, frequentemente sem ter a clareza do porquê e sem ver nela uma real função, posto estar a mesma quase sempre dissociada de seu mundo, invadido por chamarizes bem mais sedutores e pelos quais se tem acesso à informação. É Certeau (1995, p. 138) quem caracteriza a mudança ocorrida na escola como reflexo da sociedade, confirmando a afirmativa anterior quando diz:

“O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas de televisão. Ele ‘personaliza-se’. Introduce por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola. No passado, representante do Estado pedagogo, ela tinha como contrapartida e adversária a família, que exercia o papel de um controle. Todas as noites, a volta das crianças para casa permitia um reajustamento familiar com relação à cultura ensinada na escola. Atualmente, a escola encontra-se em uma situação praticamente inversa: com relação à família invadida pela imagem televisiva, ela pode se tornar o lugar de controle onde se aprende o modo de utilização de uma informação até então fornecida fora da escola. No passado, a escola era o canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc”.

Nesse sentido, a escola confirma a idéia que dela faz, via de regra o alunado, pois, como afirmam Bordini & Aguiar (1994, p. 1), a ela “enquanto organismo responsável pela educação formal, cabe a tarefa de preparar os sujeitos para a nova sociedade. Por isso, empenha-se em atender aos padrões de qualidade estabelecidos, orientando-se no sentido de formar indivíduos tecnicamente satisfatórios para o funcionamento social, dispostos em escalas estratificadas. O ensino, portanto, organiza-se em torno da competência e a escola reproduz as diferenças sociais quando distribui conhecimentos distintos àqueles provenientes de segmentos sociais opostos: uns são treinados para prever e planejar; outros, para executar”.

Portanto, a escola também tem uma parcela de culpa pela não consciência da sua importância para o conhecimento e formação do indivíduo, uma vez que reproduz a realidade cruel de uma sociedade terrivelmente estratificada e concentradora dos benefícios que deveriam ser de todos. Por isso, o desafio que para ela se apresenta é a difícil tarefa de formar o ser com liberdade, preparando-o para buscar seu próprio caminho, não matando a curiosidade inerente pelo saber, pelo descobrir, pelo crescer, mas, ao contrário, incentivando todas essas características humanas. Não dando respostas prontas, mas instigando à descoberta, criando um espaço livre em que educandos e educadores possam interagir sem temor. E, sobretudo, desenvolvendo, apesar da sociedade competitiva e fragmentada que aí está, valores como ética, solidariedade e hospitalidade, tentando a utopia da sociedade mais humana, justa e fraterna.

Numa escola que enfrenta esse desafio, pensar o espaço destinado ao ensino de literatura, significa pensá-lo, basicamente, a partir de três perguntas fundamentais: Por que ensinar literatura? O que ensinar em literatura? Como ensinar literatura?

Na tentativa de responder à primeira pergunta, valemo-nos dos nomes e idéias de dois conhecidos brasileiros: Cecília Meireles e Antonio Candido. A grande poetisa de *Romanceiro da Inconfidência*, também professora preocupada e comprometida com uma educação consciente e consistente, afirmava em *Problemas da Literatura Infantil* (1984) que “a literatura, mais do que um passatempo, é uma nutrição d’alma”, apresentando-a como algo vital, indispensável mesmo, assim como o ar que respiramos, os alimentos que nos nutrem ou o sono que nos refaz. Ela é, portanto, segundo a autora, um bem valioso do qual ninguém pode ou deve abrir mão, sob pena de não alimentar adequadamente o espírito.

O professor Antonio Candido, estudioso e crítico dos mais conhecidos e respeitados no país, vem em nosso auxílio quando, em *A Literatura e a Formação do Homem* (1972), discutindo uma possível função psicológica da literatura, afirma:

“Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseia numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto”.

Constata-se assim, estreita aproximação entre os pensamentos de Cecília e Candido: literatura é algo tão vital ao homem como o pão de que necessita para nutrir o corpo, pois supre as necessidades da alma.

Em relação à função formativa da literatura, é ainda Candido que, na mesma obra, após discutir a complexidade de tal função, afirma que a literatura não forma segundo a pedagogia oficial e encerra brilhantemente a polêmica dizendo:

“Dado que a literatura como a vida, ensina na medida em que atua com toda sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e de boa conduta. E a sociedade não pode

senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos – pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contacto com realidades que se tenciona escamotear-lhe [...] paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Do exposto, parece evidente o porquê do ensino da literatura: preenchendo a necessidade de ilusão e fantasia de forma hedonística, formando a partir da vida que emerge de suas páginas, desvelando o real, provocando catarse, ela é essência para a alma, coisa de que nosso alunado, mais do nunca, necessita. É como diz Lajolo (1994, p. 7): “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”.

A resposta à segunda pergunta, conquanto não se apresente tão difícil de responder na teoria, na prática, parafraseando os adolescentes nossos alunos “o bicho pega” e o desafio torna-se bem maior. Por razões já infinitamente discutidas, que vão desde a formação do professor à falta de interesse dos alunos e à necessidade de um material didático adequado (e que nem sempre se tem à mão, vale lembrar).

Tentando responder ao menos teoricamente à questão, começemos por firmar e afirmar a necessidade de se reverter a realidade tão comum e observável na sala de aula: esquemas repetitivos e fórmulas obsoletas de estudo de gêneros literários e estilos, desvinculados do contexto histórico e das obras que os justificam, tornam-se sem sentido e conseqüentemente sem interesse para o aluno.

Um ensino de literatura que busque humanizar o homem, desvelar-lhe o mundo, torná-lo um sujeito ativo, político e participante, deve, como afirmam Bordini & Aguiar (1994, p. 2) prever “a recuperação do conceito de história para a compreensão da obra, inserindo-a na multiplicidade das relações na sociedade, onde, pelo contato com outros produtos culturais, faz sobressair suas diferenças, adquirindo sentido. [...] O livro didático de literatura, nessa perspectiva, converte-se em um instrumento importante para a realização do projeto de ensino. Não tem, pois, respostas prontas, não dá conta dos conteúdos tradicionalmente arrolados para as séries do segundo grau e não esgota os tópicos referentes a cada item indicado. Ao contrário, é um texto aberto, indicador de caminhos, funcionando como um banco de dados e um manual de instruções para professor e alunos exercerem livremente seu poder de relacionamento”.

O ensino de literatura deve, sobretudo fundado em conceito que se empenhe em retomar as conexões da obra com o leitor de diferentes épocas, estar centrado no texto literário. E, a partir dele, perfazer o itinerário histórico até o autor, seu mundo e determinantes sociais e culturais do tempo. Nesse sentido, é ainda Lajolo (1994, p. 16) que nos socorre afirmando:

“De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, *a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não de compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os

outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, *a inscrição do e no texto, no e do cotidiano* do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto”.

Parece claro que, ao menos teoricamente a escola, inclusive como sistema, tem consciência disso. Basta ver o que afirma documento emitido pela SEED/PR (1988, p. 3): “O ensino da literatura, acreditamos, justifica-se como um espaço especialíssimo para rediscutir e redefinir o próprio conceito dessa arte, na busca de uma abrangência maior que alcance a própria produção do aluno como articulador de uma visão particular de mundo e não apenas como caixa coletora de valores.”

Tendo respondido, ou tentado responder, às duas primeiras questões, que na verdade se mesclam à terceira porque estreitamente ligadas, resta agora tentar responder de forma mais objetiva e específica à terceira, o que significa discutir metodologia e material utilizados, isto é, analisar o instrumento de que o professor se vale para ministrar suas aulas. Em última instância, vale dizer livro didático. É o que passamos a fazer na seqüência do trabalho.

## **Como Ensinar Literatura: Metodologia e Livro Adequados**

### **Do livro que se quer...**

Quando se fala em ensino da literatura é preciso, primeiramente, pensá-lo como ação disposta a recuperar o ato literário como fazer poético, com leis próprias e que não pode, nem deve, ser submetido ao tradicional esquematismo da escola, quase sempre (e o quase fica por conta de honrosos – e raros – trabalhos docentes que se tem conhecimento) presa ao pragmatismo de algumas tarefas que não conseguem atingir a complexidade literária. O resultado de tal “metodologia”, sabemos nós, é nefasto para a vida intelectual do alunado. É preciso redescobrir a literatura com o que de mais saboroso ela possa ofertar. E isso só será feito quando o aluno for levado a ler um livro com seriedade, mas absorvendo (fruindo, se quisermos usar palavra tão em moda) o que de prazer e gostoso ele tem, considerando a obra como trabalho de alguém situado num determinado tempo e espaço e que, por isso, possui certas marcas que podemos resumir como cosmovisão do autor. Como afirma o “Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau – Literatura” da SEED-PR (1988, p. 4): “Temos, é óbvio, uma obra e ela existe porque é fruto de um autor, alguém que vive um tempo e habita um espaço. Só aí poderemos buscar a história dessa obra, deste autor, sua relação com outros criadores dos mais diversos campos, a interação que se estabelece entre eles e as projeções lançadas para o futuro, quando então são retomados, reavivados ou negados por outros artistas, numa relação dialética de superação implícita em todo processo”.

Parece claro que ler literatura está bem distante da mera decodificação mecânica que ainda, lamentavelmente, se observa nas salas de aula. O ato de leitura implica num conhecimento maior de mundo, história dos homens. Conforme Carvalho (1997, p. 5) “...o conceito de leitura está estreitamente vinculado à concepção histórica, política, econômica, educacional, enfim, ideológica de cada momento e, qualquer definição que venhamos a dar sobre ela precisa levar em conta o macroespaço histórico e social no qual está inserida.”

Portanto, conclui-se que o ensino de literatura deve estar centrado na própria obra, mas não prescindindo de sua inserção em determinado tempo e espaço, bem como todo o contexto cultural que isso implica, ou seja, sua dimensão histórica; que a partir da experiência da leitura literária, o aluno deve desenvolver uma percepção crítica que lhe permita penetrar na organização lingüística do texto, estabelecendo diálogos com textos de autores e épocas diversas, assim como relações com o seu contexto. Tudo isso equivale a dizer que assim teremos um leitor capaz de estabelecer *na e com* a leitura, relações intra e intertextuais e intercontextuais.

Um ensino com tais objetivos requer dois elementos básicos: um professor bem formado e, conseqüentemente, capaz de utilizar adequada metodologia, e um livro didático que responda às necessidades.

O primeiro elemento tem sido tema constante de debate entre estudiosos da questão e não é objeto do presente trabalho. Quanto ao segundo, tenhamos a ousadia de pensar um pouco a respeito.

Evidentemente que um projeto de ensino de literatura de tal complexidade solicita o auxílio de um livro didático em consonância, que se converta em importante instrumento para tal realização, equivalendo a dizer que tal material de apoio precisa levar em consideração, além de todas as informações referentes à história da literatura (com todas as determinantes históricas, sociais e culturais que envolvem a criação), textos literários representativos das diversas épocas e de diversos autores.

Estudos realizados no Rio Grande do Sul por Bordini & Aguiar, em 1994, apresentam alguns dados relevantes que tal livro deveria privilegiar na busca de um ensino de literatura coerente como o que se quer. Dentre esses dados salientamos:

- a) a organização: o livro destinado a subsidiar o trabalho de professores e alunos deveria estar organizado em torno de uma obra – considerado o texto gerador – ou de um fragmento exemplar de uma obra, a partir do qual se tivesse uma idéia mais completa dos aspectos a serem estudados; poder-se-ia também trabalhar com textos curtos como poemas ou contos, sob a mesma perspectiva. Importante salientar que a seleção de tais textos seja feita a partir de critérios claros, tendo sempre como alvo assuntos relevantes como objetos de estudo;
- b) o conteúdo: o texto (ou textos) em questão deverá estar inserido num contexto amplo, com o maior número possível de informações (história, história da literatura, sociologia, filosofia, outras artes) que possam contribuir para a discussão das questões aventadas a partir do texto literário (ou dos textos), o que permitiria ao alunado uma visão mais ampla tanto da obra como do momento histórico que a produziu;
- c) os exercícios e atividades: devem ser encaminhados para o estabelecimento de relações entre os dados oferecidos, cruzando informações textuais com os trazidos pelos alunos e professor, numa recuperação das leituras de cada obra, resultando daí um processo contínuo, crescente, ativo e crítico, para longe dos meros exercícios repetitivos em que exige apenas a memorização de determinado dado ou fato.

Se levarmos em conta as características da clientela do ensino médio que toma de assalto as nossas escolas todas as manhãs, tardes e noites do ano letivo, percebemos claramente que ela já não aceita aulas e livros nos moldes de décadas e anos atrás. É preciso algo mais atraente e significativo para envolvê-la. Seja pela sedução que outros aspectos do mundo atual oferece sem grande esforço, seja porque boa parte dela está a procura de um objetivo para a vida, que nem sempre a escola consegue mostrar.

Um material assim estruturado, acreditamos, virá possibilitar a leitura literária como um processo significativo, recuperando a especificidade do texto literário e a perspectiva histórica em que a obra foi criada, bem como o diálogo desta com outras, produzidas em diversas épocas, o que equivale dizer, em última instância, perceber as mutações sociais e as relações estabelecidas. O resultado parece-nos ser um conhecimento mais abrangente, profundo e coerente, com leitores mais capazes e alunos mais críticos. E isso é o que todos envolvidos no processo queremos.

### **... ao livro que se tem**

Uma análise dos livros didáticos voltados para o ensino de nível médio em circulação nas escolas, permite captar de maneira geral, (segundo pensamento de professores e estudiosos do assunto) a separação existente entre conhecimento histórico, estético e literário, isto é, comumente, de forma fragmentada, o livro apresenta o desenvolvimento dos diversos períodos literários na linha do tempo. As escolas literárias são vistas dentro de uma concepção estanque: fala-se dos acontecimentos históricos

da época, das chamadas “características” da escola e então, só então, se apresentam alguns dados básicos dos principais autores, com fragmentos isolados de algumas obras consideradas representativas. Quase sempre, diga-se de passagem, as mesmas. Para exemplificar, nada melhor que os sonetos *Amor é fogo que arde sem se ver* de Camões, *Mar Português* de Fernando Pessoa e os trechos da morte de Lindóia em *O Uruguai* de Basílio da Gama e da morte de Moema em *Caramuru* de Santa Rita Durão. Com relação aos exercícios e atividades propostos aos alunos, estes são feitos de forma a não contribuir para o crescimento do sujeito, mas ao contrário, a favorecer o crescimento da massa e a pulverização do indivíduo, pois que se reproduzem um após outros sem apresentar oportunidade de análise, síntese, opinião fundamentada.

Na tentativa de constatar (ou não) essa realidade, passamos a analisar agora, à luz das mais novas propostas pedagógicas, a *Unidade 4* do volume 1 da obra *Português: Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinada a alunos do 2º grau e editada pela Atual. Devido ao objetivo do trabalho, isso se faz no que se refere à literatura, excetuando-se o estudo referente à língua e à redação. Essa análise parte do índice, do comentário dos autores ao apresentar a obra, dos conteúdos desenvolvidos e da forma como isso se dá, além dos exercícios e atividades apresentados.

Uma rápida olhada no índice nos revela a apresentação dos conteúdos divididos, como é comum se observar, por escolas literárias e numa seqüência cronológica. Com o título *História Social do Arcadismo*, a referida unidade engloba os capítulos 18 (p. 234-241) por nome *A Arcádia*; 19 (p. 243-249) denominado *O Arcadismo em Portugal*; 21 (p. 265-277) *O Arcadismo no Brasil* e 22 (p. 281-286) *A Épica Arcade*.

Na apresentação, os autores informam que:

“Depois de quatro anos, *Português: Linguagens* passa por sua primeira reformulação, com o objetivo de se adequar ainda mais às necessidades do ensino de Português atual.

O estudo de literatura fica enriquecido com a inclusão de um curso completo (grifo nosso) de *literatura portuguesa*, de suas origens ao século XX. Como na proposta original, o estudo do texto literário é sempre ponto de partida para outras relações, como por exemplo, com o autor e o conteúdo histórico-cultural em que foi produzido”.

E concluem: “Esperamos que, com esta nova versão de *Português: Linguagens*, se consiga vencer ainda mais facilmente o desafio de sempre: a formação de um ser humano crítico e atuante, que se constrói sobretudo por meio das linguagens”. É a referência à necessidade cada vez maior de se ler não só a palavra escrita, mas o mundo e toda a gama de linguagens que ele oferece, como a música, a pintura, a arquitetura, a escultura...

Em relação à expectativa dos autores, de que o livro contribua para se vencer o desafio de formar um ser humano crítico e atuante, confessamos concordar inteiramente, pois é o que também objetivamos. Resta ver se a mesma é confirmada na análise da unidade escolhida como amostragem. Com um rápido comentário sobre como ocorrem as mudanças de estilo na cultura, e a reprodução de um Watteau (vide anexo 2), introduz-se a unidade *História Social do Arcadismo* que tem, na seqüência, a seção *Fique Ligado! Pesquise!*. É fácil perceber que ela procura estabelecer relações entre a literatura e o contexto histórico-cultural da época retratada.

Convida-se então o aluno a assistir filmes como *Amadeus* ou *A Missão*; a pesquisar as idéias iluministas de Voltaire e demais enciclopedistas, comparando os princípios da Constituição Brasileira e as idéias políticas do século XVIII; a conhecer a pintura da época, em especial a de Antoine Watteau, e a ouvir compositores da época como Bach e Mozart.

Em si, a seção instiga o aluno a buscar informações complementares e pode, e deve, ser enfatizada pelo professor, o que permitirá uma vivência com outras linguagens, tornando o texto literário uma das

várias formas de expressão artística, mais pleno de sentido, e a leitura mais rica e agradável. Assim como possibilitará o estabelecimento de relações entre a produção artístico-literária de determinada época e a cultura do mundo vivido pelo aluno. O problema que se apresenta, mais para o aluno de escola pública é: como ter acesso a discos, filmes... Existe aí uma primeira dificuldade, que poderá ser vencida se os participantes do processo de fato interagirem. Mas, embora ofereça ao aluno estas pistas para o conhecimento de outras linguagens artísticas, o livro não lhes faz mais referências, escusando-se de estabelecer qualquer comentário num paralelo, por exemplo, entre a música de Bach e a proposta árcade de estreito e harmônico convívio com a natureza. Quero dizer com isso, que se o professor não encaminhar essa discussão, ela poderá se perder. E aí, um aluno interessado pode até ler e pesquisar, ver os filmes sugeridos, mas ficar por isso mesmo. Corre-se o risco da não vinculação entre a literatura e as outras diversas formas artísticas elencadas.

Com o título *A Arcádia*, o capítulo 18 informa dados históricos sobre a origem e as propostas árcades. Só então apresenta-se um soneto de Cláudio Manuel da Costa com a seção *Leitura: Pense e Responda*, na qual os autores pretendem (como explicado em páginas finais postas como manual do professor) promover o trabalho de leitura e análise de textos literários. Conforme se pode observar no anexo 2, solicita-se do aluno desde posições sobre como se sentia o eu-lírico até comparações com textos de outros períodos literários. Não há, contudo, proposta de atividades mais criativas e, diga-se de passagem, sempre bem-vindas, como a de se criar uma paráfrase, paródia, ou a confecção de um painel, ficando isso por conta do docente, o que nem sempre acontece.

À leitura do texto e às atividades propostas, seguem-se informações sobre as principais características árcades, ilustradas com pequenos trechos literários, todos de Cláudio e Gonzaga, deixando uma primeira impressão (sobretudo ao aluno desavisado) de que só os dois integram o Arcadismo. E mais, no capítulo seguinte estuda-se o Arcadismo em Portugal, mas ao apresentar as características básicas da escola, o livro exemplifica apenas com textos brasileiros. Passa-se então a apresentar o contexto histórico da época, ilustrado com figuras e frases chamativas, incluindo-se, inclusive, cartazes de filmes relativos ao período. Praticamente todas as páginas possuem *boxes* coloridos que apresentam textos e informações que procuram dialogar com o texto-base.

O capítulo 19, denominado “O Arcadismo em Portugal”, começa por uma rápida contextualização histórica, fornece uma pequena definição de academia, dedica pouco mais de duas páginas a Bocage, onde se misturam dados biográficos e comentários sobre sua poética, com pequenos textos ilustrativos e *boxes* que fazem comentários suplementares. Na seção *Leitura/Pense e Responda*, mais um soneto de Bocage com quatro questões para os alunos, onde se mesclam as discursivas e as objetivas. O capítulo encerra-se com a seção *Antologia*, na qual são apresentados mais três sonetos do mesmo autor, como se apenas ele representasse a escola, o que já fere a própria concepção de escola literária como grupo de autores com posições e características estéticas comuns.

No capítulo 21 temos o título *O Arcadismo no Brasil* sobre uma bela foto de Ouro Preto. A seção *Fique Ligado! Pesquise!* convida o aluno a assistir ao filme *Os Inconfidentes*, de Joaquim Andrade, a ler e/ou representar fragmentos de *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles ou *Arena Conta Tiradentes*, do Grupo de Teatro Arena, porém sem fornecer ao menos fragmentos dos citados textos. Na seqüência, uma contextualização histórica sobre o Brasil da época, Vila Rica como centro econômico e a relação Arcadismo / Inconfidência. Passa-se então a falar dos autores. O primeiro é Cláudio Manuel da Costa, que tem aspectos biográficos, mais uma vez, mesclados às características de sua poesia, com pequenos trechos ilustrativos. Na seção *Leitura/Pense e Responda*, um soneto do autor, com duas questões para debate, mas que não privilegiam o todo do texto, limitando-se a questionar o estado de espírito do eu-lírico e não discutindo a construção do poema. Ao poeta Tomás Antonio Gonzaga dedica-se um espaço maior, contemplando aspectos de sua vida, sua obra lírica (a seção *Leitura/Pense e Responda* apresenta a *Lira 77*), porém sem maiores informações sobre a estrutura da obra *Marília de Dirceu*. No que se refere à obra satírica *Cartas Chilenas*, apenas se

exemplifica com um fragmento da *Carta 2ª*. Fecha-se o capítulo com *Antologia*, onde um poema de Silva Alvarenga, mais um soneto de Cláudio e uma Lira de Gonzaga dão por encerrado o mesmo.

O capítulo 22 – *A Épica Arcade*, fecha o estudo sobre o período, abordando conjuntamente os poemas épicos *Caramuru* e *O Uruguai*, com comentários sobre a temática e a organização dos mesmos, bem como o contexto que possibilitou as respectivas criações. Bonitas ilustrações chamam a atenção do leitor, mas o capítulo peca no que se refere aos textos escolhidos como amostragem das obras: os trechos utilizados são curtos e não fornecem ao aluno uma idéia do todo. E mais, na seção *Antologia*, que apresenta um texto maior de cada um dos poemas, percebe-se que eles são os mesmos normalmente encontrados em todos os livros de 2º grau: o episódio da morte de Lindóia (*O Uruguai*) e da morte de Moema (*Caramuru*). Além disso, apenas em um dos *boxes* se procurou estabelecer alguma relação dos temas e motivos arcades presentes em produções de outras épocas, no caso a contemporânea.

Do exposto, alguns aspectos merecem destaque:

- não se observaram contradições ou erros nos dados apresentados pelos livros ao longo dos capítulos estudados;
- a apresentação do livro é atraente, com uma boa diagramação; é bonita e colorida, ilustrada inclusive com reproduções de quadros famosos, cartazes de filmes e lugares relativos ao assunto;
- os textos possuem uma linguagem acessível e uma apresentação didática, com tabelas, colunas, títulos coloridos, etc.;
- os *boxes* trazem informações interessantes e atualizadas aos alunos. Como exemplo, em *A Épica Arcade*, temos dados atuais de massacres de povos indígenas na Amazônia;
- o “curso completo de literatura portuguesa” a que aludem os autores na apresentação, deixa a desejar; dados e informações insuficientes, aliados ao fato de que se distingue um único autor – Bocage – conquanto seja o mais representativo, dá a idéia de ser ele o único, o que não condiz com a verdade. Nada se falou sobre Nicolau Tolentino ou Filinto Elísio.
- um número maior de textos poderia integrar os diversos capítulos, permitindo ao aluno uma visão mais completa do período; e embora os autores afirmem na *Apresentação* que o texto literário é sempre o ponto de partida do estudo dos capítulos isso não se verificou durante a análise;
- no que se refere ao Arcadismo no Brasil especificamente, os autores esqueceram quase completamente Silva Alvarenga (lembrado com apenas um poema e breves informações) e completamente Alvarenga Peixoto, Souza Caldas e José Bonifácio; embora Alfredo Bosi e sua *História Concisa da Literatura Brasileira* integrem o Referencial Bibliográfico, ignorou-se o destaque dado a tais autores na obra supra citada, pois sequer são mencionados;
- sentimos falta de informações mais completas e densas quando comparamos os textos do livro em questão com outros como os de Bosi, Candido e Coutinho;
- tópico que merece elogios é o *Fique Ligado! Pesquise!*, pois, embora sejam rápidas as informações, elas instigam o aluno interessado (e também o professor) a ampliar os horizontes, ligando a literatura às outras artes e fornecendo um painel mais completo da época e da sua relação com a História do Homem.

### **Concluindo: da Curta Distância entre Ambos**

Após a descrição da unidade do livro em análise, e as considerações feitas, é possível detectar que o mesmo parte de uma concepção histórica de literatura, como produto de homens inseridos num tempo e espaços determinados e cuja criação reflete tais circunstâncias.

O pecado maior do livro (como todos os que são conhecidos, aliás) é que ele fica a dever em

leitura de texto literário, pois os existentes deixam a desejar e não conseguem dar uma idéia global da escola literária a que pertencem. Por outro lado, quando se abordou a épica no Arcadismo, em que as obras são dois poemas extensos, o trecho escolhido para ilustrar cada um deles foi pequeno, aquém do esperado. Mas, se levarmos em conta a concepção de texto gerador apresentada por Bordini & Aguiar, pensamos que os mesmos são exemplares. Ainda que no caso específico de *O Uruguai*, cremos, seria interessante mostrar trechos que revelassem aspectos da luta sangrenta entre índios das missões e tropas colonizadoras.

É preciso lembrar, porém, que estamos falando de ensino médio, quando se faz o aluno dar início a sistematizações e conceitos. E nesse sentido, embora não se parta do texto literário, o livro fornece informações que auxiliam na elaboração e compreensão de tais conceitos.

Conquanto não seja, ainda, o livro que se quer, ele não é ruim. Ao contrário, pode-se afirmar que é um dos melhores dentre os que se tem em circulação. Fornece boa contextualização histórica e, na maioria das vezes, textos representativos; tem um visual e diagramação agradáveis, conforme já se afirmou e busca, na medida do possível, informar e formar o leitor. Com as ressalvas feitas anteriormente, é um bom livro que, nas mãos de um professor capaz e comprometido (fundamental quando se pensa em qualidade de ensino), será bastante positivo para um trabalho eficaz com a literatura no ensino médio, o que diminui sensivelmente a distância entre o livro que se quer e o livro que se tem para o uso diário nas escolas. O que não impede, ao contrário, ajuda, que se continue a luta com vistas à obtenção de um material de apoio ainda melhor. É bom, contudo, não esquecer, sob hipótese alguma, que o professor continua sendo a mola-mestra para o sucesso do ensino. E neste caso, quanto mais Mr. Keaton (Sociedade dos Poetas Mortos) e/ou Mr. Holland (Adorável Professor) tivermos, mais a literatura, as artes, as escolas e os alunos agradecem, pois só assim o ensino cumprirá seu objetivo na formação do homem.

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Pe. Antônio José. *A importância do educador na pós-modernidade*. Apucarana, 1993. Conferência para a Pastoral da Educação da Diocese de Apucarana. (mimeo.)
- BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. 4. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. *Um livro didático para a pós-modernidade*. Porto Alegre : PUC, 1994. Relatório de Pesquisa (mimeo.)
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 24, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 2. ed. São Paulo : Martins Ed., 1962. v. 1.
- CARVALHO, Neuza C. Leitura e escola: problemas e perspectivas. *Proleitura*, n. 15, ago. 1997.
- CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza C. *Português: linguagens*. 2. ed. São Paulo : Atual, 1994. v. 1.
- CERTEAU, Michel de. A cultura e a escola. In: A CULTURA no plural. Campinas : Papyrus, 1995.
- LASH, Christopher. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo : Brasiliense, 1987.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1994.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.
- PARANÁ. SEED/DESG. *Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau: literatura*. Curitiba, 1988.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 8. ed. São Paulo : Ática, 1984.

# The literature guide and the literature teaching in the state high schools

## Abstract

The present essay discusses the importance of a literature guide to be followed in high school, pointing the characteristics of the students in the present historical moment. With the help of Baudrillard's and Certeau's theoretical principles, we try to define the Post-Modern age, and, in the sequence, we consider what kind of literature guide would be pedagogically good to help the high school teachers. Afterwards, one of the adopted guides in the state schools of the region is analyzed, taking as reference the unit which studies the period called Arcade, considering the way the contents are introduced and the activities intended for the students. Even if contradictions are observed between the purpose of the authors and the way that the subject is introduced, it is possible to conclude that the manual is, nevertheless, of a good assistance for the teachers.

**Key words:** Literature, teaching, Literature-guide, high school teaching, Arcade period.

ZULIM, L. F. The literature guide and the literature teaching in the state high schools. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 103-113, jun. 2000.

