

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LITERÁRIOS

MARCOS CAVALCANTE UCHÔA

A formação do leitor literário: o caso da lista de vestibular da UFMS

Três Lagoas
2008

MARCOS CAVALCANTE UCHÔA

A formação do leitor literário: o caso da lista de vestibular da UFMS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras: Estudos Literários.

Orientador: Prof. Dr. José Batista de Sales.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Batista de Sales

Prof^a. Dr^a. Marlene Durigan

Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira

Dedico este trabalho a minha mãe, Ozita Ferreira Cavalcante, que conseguiu passar a mim a paixão pela leitura: Mãe, quando você me disse que eu só estaria preparado para ler aqueles livrinhos de dentro da estante quando crescesse mais, despertou em mim o desejo de continuar crescendo para ler outras coisas da estante da vida. Esta dissertação de mestrado é consequência disso. Obrigado!

Agradecimentos Especiais

Esse sonho só se concretizou pela contribuição daqueles que acreditaram nele.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras UFMS/CPTL pelo apoio e incentivo à pesquisa;

Ao orientador Prof. Dr. José Batista de Sales, pela dedicação e apoio.

Aos professores Rauer Ribeiro Rodrigues e Marlene Durigan, pelas importantes contribuições na qualificação desta dissertação.

A Raquel e Gizele, pela atenção dispensada à minha filha;

A Márcia Moura, Jussara e Maria Helena, por acreditarem em mim num momento muito especial deste percurso;

Ao Valdivino, benção de Deus em minha vida;

Aos meus pais, que sempre me incentivaram de todas as formas e em todos os momentos;

A minha querida esposa, mais do que uma companheira, pois eu não sei onde ela termina e eu começo;

A minha filha Amanda, pelas horas que lhe fui subtraído;

Aos meus irmãos Marcelo, Anderson e Rosa, com quem aprendi o significado da palavra família;

A Deus, aquele que todos os dias acende a luz, liga o som, renova as forças e diz: continue!

RESUMO

UCHÔA, Marcos Cavalcante. A formação do leitor literário: O caso da lista de vestibular da UFMS. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) Programa de Pós-Graduação em Letras, UFMS, Três Lagoas.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo realizada junto aos professores do ensino médio da cidade de Três Lagoas, Estado de Mato Grosso do Sul, aos professores organizadores da lista de vestibular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e aos calouros de 2006 dos cursos de Letras, Pedagogia, História, Administração e Direito dessa universidade, Campus de Três Lagoas. A concepção teórica central dessas reflexões é a de que a tríade autor, obra e público são elementos solidários na constituição do sistema literário, pois sempre que um deles sofre alterações, modificam-se os demais. Assim, a indicação de leitura para o vestibular é um ato que pode interferir na tríade, sobretudo na formação do leitor, com conseqüências diretas no público. O objetivo desta pesquisa é verificar que tipo de leitor a mediação da lista de vestibular de verão da UFMS 2006 e a escola formaram. Para isso, procuramos saber dos alunos o que eles pensam sobre leitura e qual foi a percepção deles a respeito da mediação escolar e da leitura dos livros da lista. Questionamos também a noção de cânone dos professores envolvidos na indicação dos livros e dos docentes responsáveis pela utilização deles em sala de aula. As respostas dos entrevistados indicam que se instaurou, via imposição da lista e mediação escolar, uma leitura imediatista e utilitarista.

Palavras-chave: vestibular; formação de leitor; ensino de literatura; leitura; cânone

ABSTRACT

UCHÔA, Marcos Cavalcante. The literary reader's formation: The case of the list of vestibular exam of UFMS. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) Programa de Pós-Graduação em Letras, UFMS, Três Lagoas.

This paper is a result of a local research that was done close to the teachers of the medium teaching of the Três Lagoas city, Mato Grosso do Sul State, to the organizing teachers of the vestibular's list of the Federal University of Mato Grosso do Sul and the schools' students of the Letters, Pedagogy, History, Administration and law of this university, Campus of Três Lagoas. The central theoretical conception of those reflections is the that the triad author, work and public are solidary elements in the constitution of the literary system, because whenever one of them suffers alterations, they modify the others. Thus, the reading indication for the vestibular exam is an act that can interfere in the triad, above all in the public's formation, with direct consequences in the reader's formation. The objective of this research is to verify that reader type the mediation of the list of vestibular exam of summer of UFMS 2006 and the school formed. For that, we tried to know of the students that they think on reading and which went to perception of them regarding the school mediation and of the reading of the books of the list. We also questioned the notion of the teachers' canon involved in the indication of the books and of the educational ones responsible for their use in class room. The interviewees' answers indicate that it was established, through imposition of the list and school mediation, a reading immediate and utilitarian.

Word-key: vestibular exam; reader's formation; literature teaching; reading; canon

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	10
1- ENTRE LISTAS E INSTITUIÇÕES, O LEITOR.....	14
1.1 O AUTOR, A OBRA E O LEITOR.....	16
1.1.2 O PÚBLICO E O LEITOR	19
1.2. A FORMAÇÃO DO LEITOR: UM CASO DE MEDIAÇÃO.....	23
1.2.1 A MEDIAÇÃO PELA MÍDIA E PELA CRÍTICA.....	24
1.2.2 MEDIAÇÃO ESCOLAR	27
1.3 POR QUE LER AS OBRAS DO VESTIBULAR?.....	35
2 - AS RESPOSTAS DOS CALOUROS DA UNIVERSIDADE: LEITURA PARA A VIDA OU PARA O VESTIBULAR?	40
2.1 INFORMAR NÃO É FORMAR: O PRAGMATISMO NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	41
2.2 A ESCOLA ENTRE O PRAGMATISMO E A FORMAÇÃO DO LEITOR?	47
2.3 A ESCOLHA DEPOIS DA ESCOLA: UM SUJEITO ATIVO OU PASSIVO?.....	49
2.4 LEITURA ESCOLARIZADA: UM MODO DE LEITURA DE VIDA E DE MUNDO?	52
3 - DOS PROFESSORES ÀS PERGUNTAS DA PROVA DE VESTIBULAR: PARA QUE LISTA?	59
3.1 A LISTA DE VESTIBULAR DO PONTO DE VISTA DO PROFESSOR QUE A ELABORA.....	60

3.2 A LISTA DE VESTIBULAR DO PONTO DE VISTA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO.....	62
3.2.1 A NOÇÃO DE CÂNONE NO ENSINO MÉDIO: QUEM ESCOLHE O LIVRO?	62
3.2.2 O PROFESSOR, UM PROFISSIONAL SUBVERSIVO?	68
3.2.3 QUAL É A LISTA DOS PROFESSORES?.....	71
3.2.4 LEITOR FORMA LEITOR: POR QUE O PROFESSOR NÃO LEU O LIVRO?.....	74
3.3 AS PERGUNTAS DA PROVA DE VESTIBULAR: É NECESSÁRIO LER OS LIVROS?.....	77
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	91
ANEXO A: GRÁFICOS COM AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES	91
ANEXO B: GRÁFICOS COM AS RESPOSTAS DOS ALUNOS.....	95
ANEXO C – QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS DE UM DOS ORGANIZADORES DA “LISTA DE OBRAS LITERÁRIAS DA UFMS”	108
ANEXO D – PROVA DO VESTIBULAR DE VERÃO 2006 (UFMS)	111
ANEXO E: MEMORIAL DESCRITIVO	118

INTRODUÇÃO

Despertar em outro ser humano poderes e sonhos que vão além dos seus próprios; induzir em outros o amor por aquilo que se ama; fazer do seu presente o futuro deles: esta é uma aventura tríplice que não tem igual. Até mesmo no nível mais humilde – o do mestre-escola – ensinar bem, é ser cúmplice de uma possibilidade transcendente. Se despertada, aquela criança exasperante da última fila pode conjecturar o teorema, pode escrever as palavras que ocuparão as mentes dos homens nos próximos séculos. Uma sociedade que se volte para o lucro material, que não honre seus professores é uma sociedade defeituosa. (STEINER: 2005, p.222)

O professor de Literatura chega à sala de aula para sua primeira experiência no terceiro ano do ensino médio de uma escola particular. Passara alguns dias se preparando, lendo, e pesquisando. Procurou os livros de leitura obrigatória para o vestibular que possuía em casa e os releu; planejou comprar ou tomar emprestados os títulos que não possuía, embora alguns colegas afirmassem que esses livros não existiam no mercado. O educador sabia que não seria possível ler integralmente com os alunos as dez obras exigidas para o vestibular, por isso pensou em pedir-lhes que lessem em casa. Seria fantástico conseguir mostrar para os alunos uma leitura mais complexa do que aquela que fizeram, formando neles um nível mais profundo de interação com o texto. Ao fazer isso, estudaria os conceitos exigidos pelo plano de ensino, como períodos e movimentos literários, enredo, personagens, tudo a partir do texto.

Como ainda estava no primeiro encontro com os alunos, nessa aula inaugural fez uma síntese do artigo *A literatura e a formação do homem*, de Antônio Candido (2000), entregou-a aos educandos, propondo-se explicar a função humanizadora da arte e, concluindo a aula, afirma, com paixão, que o homem só percebe sua humanidade por meio da arte e que esse seria o objetivo das aulas de Literatura Brasileira. Os alunos gostaram e saíram dizendo que o professor era bom; a diretora ouviu isso e disse o mesmo. O professor era bom.

No segundo encontro, como combinado, o mestre trabalharia em classe “A hora e vez de Augusto Matraga”, um dos contos do livro *Sagarana*, de Guimarães Rosa. Ele escolheu esse livro para dar início à leitura obrigatória porque, no último ano da graduação, estudara-o minuciosamente. As aulas sobre essa obra na universidade tinham-no aparelhado para se encantar com um texto que anteriormente mal poderia compreender. Queria, portanto, fazer o mesmo com os alunos. As reclamações sobre a linguagem e a temática já eram esperadas. O mestre aguardava o momento de superar essas dificuldades com os alunos, demonstrando que é na resolução dos problemas oferecidos pelo texto que está o prazer da leitura, mas foi interrompido por duas pancadas na porta. Era a coordenadora da escola, que acompanhava um senhor calvo, baixo, gordo e de rosto vermelho: um vendedor de resumos.

Enquanto o professor examinava um exemplar, o comerciante, que tinha pedido um minuto da aula, explicava aos alunos que aquele material garantia o ingresso na universidade, pois tinha sido elaborado segundo a análise das perguntas dos últimos exames de vestibular da UFMS e, em vez de se gastarem duzentos reais na compra dos livros, ou cinquenta reais com *xerox*, gastavam-se somente vinte reais com os resumos das dez obras. Alunos e professor viram no material a facilidade a que era reduzida a obra estudada em sala. Em dois parágrafos contava-se toda a vida do Augusto Matraga, em outro as características formais e, ao final, algumas dicas de perguntas que podem “cair” nos exames. Os alunos viram nisso chance de aprovação fácil, economia de dinheiro e de tempo. O professor pensou nas obras que não tinha lido e na confirmação da inexistência delas nas bibliotecas, livrarias e na Internet. E se algum aluno fizesse uma pergunta sobre esses livros? A resposta para seu problema estava ali, no resumo. Além disso, não teria de gastar dinheiro e tempo para preparar as aulas. Era somente entrar em acordo com os alunos, todos compravam os manuais, as aulas já estariam prontas e o estudante passaria no vestibular. Enquanto pensava nisso, o negociante distanciou-se um pouco dos alunos entorpecidos pela leitura dos resumos, direcionou-se ao mestre que lia de pé à porta e disse baixinho que professor não precisaria comprar, pois ele tinha deixado dois exemplares à disposição dos docentes na secretaria da escola.

Ali, de pé, junto ao batente da porta, o professor ouve a voz do vendedor soar dupla. Por um lado, oferece vantagens e comodidades. É só ler o resumo em sala que a aula está dada e o aluno entra na universidade; porém, se o professor aceita aquela mercadoria, tudo aquilo que disse na primeira aula sobre a função humanizadora da literatura se desmorona. A formação para o mercado de trabalho ou a formação do homem?

Essa história e essa dúvida se repetem na vida de outros profissionais em leitura e educandos no Brasil. A imposição de leitura atrai para a arena da disputa ideológica e

mercadológica outras instituições interessadas na formação do leitor e, em meio a essa luta, o professor, indivíduo que deve mediar a atração que essas instâncias exercem sobre o aluno, pode igualmente ser entorpecido por causa das condições adversas que a obrigatoriedade estabelece, como, por exemplo, a inexistência de um livro ou a falta de tempo para lê-lo. Que tipo de leitor se forma entre a imposição para o vestibular e a mediação escolar? Esta pesquisa é uma tentativa de responder a essa indagação, oferecendo uma contribuição para a compreensão desse fato sócio-cultural da educação brasileira.

Tem sido muito comum, nas reflexões sobre o vestibular, o estudo das redações dos candidatos, a análise do conhecimento da língua portuguesa, os aspectos sintáticos, morfológico e semântico e trabalhos na área da análise do discurso, cujo exemplo mais próximo é a dissertação de mestrado de Adélia Maria Evangelista Azevedo, *Estratégias de preenchimento nas redações do vestibular de Inverno da UFMS – 2002*. Entretanto, uma reflexão sobre a problemática do vestibular, voltada para o aspecto da formação do leitor ainda é um segmento pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas.

Por isso, nosso objetivo geral é identificar e discutir os fatores intervenientes na constituição do perfil de leitores de textos literários, tomando como objeto de análise as listas de obras para o vestibular da UFMS/ 2006 e, como sujeitos, professores do ensino médio, professores responsáveis pela confecção das listas e das questões dos vestibulares e candidatos aprovados nos vestibulares realizados no início de 2006 e matriculados no primeiro semestre letivo na UFMS. Especificamente, o objetivo desta pesquisa procura: a) verificar o efeito da recepção da leitura de determinados autores e em determinado período e no “clima” que envolve o fim exclusivo de aprovação em vestibular; b) verificar a natureza da mediação exercida pelos resumos, pela escola e pela COPEVE (Comissão Permanente de Vestibular); c) verificar se a metodologia didática aplicada no ensino destas obras contempla a relação de autores canônicos versus autores de vanguarda (principalmente se os educandos entenderam o caráter subversivo dos contemporâneos) c) analisar e refletir acerca da instituição das listas, desde os critérios para a escolha das obras à natureza das questões que compõem a prova.

O corpus que compõe este trabalho foi formado a partir das respostas de um questionário proposto aos calouros de 2006, aos professores de ensino médio que atuaram na formação desses estudantes e a um professor que representa a COPEVE. A aplicação dos questionários deu-se primeiramente entre os estudantes dos cursos de Letras, Pedagogia, Administração, Direito e História, na primeira quinzena de dezembro de 2006. Entregamos a cada curso trinta questionários e, quando os recebemos preenchidos, selecionamos os vinte

com menos respostas em branco. Depois, no primeiro trimestre de 2007, procedemos à aplicação dos questionários a dez professores do ensino médio. Optamos por oito educadores de escolas estaduais e dois de instituições particulares. Cinco dos docentes inicialmente escolhidos tiveram dificuldades em devolver os questionários respondidos em tempo hábil (maio de 2007), por isso, em junho de 2007 foram substituídos por outros, que responderam rapidamente.

O percurso da produção deste trabalho procurou, primeiramente, situar as listas de vestibular como um evento sócio-cultural. A partir das reflexões de Candido (2000) sobre o autor, a obra e o público em que o crítico evidencia os nexos dessa tríade, procuramos fazer o mesmo, apontando os nexos entre as instituições ligadas à lista de vestibular. Acreditamos que a intervenção das entidades é responsável pelo tipo de leitor que se forma a partir da obrigatoriedade de leitura. Nesse primeiro momento, nosso objeto de reflexão é a formação do leitor brasileiro, que, sobretudo depois da Independência, sempre foi direcionada por algum tipo de lista instituída pelas três entidades que Candido (2000) liga à formação do público, ou seja, a mídia, a crítica e a entidade responsável pela formação do gosto, que concordamos com Magnani (2001) ser a escola. Daremos aqui ênfase especial a esta última entidade que julgamos primordial na formação do leitor, pois ela é o lugar por onde transitam as ideologias, servindo de base para a produção de livros.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos os resultados obtidos de vinte e cinco perguntas sobre a leitura no ensino médio, propostas aos calouros de 2006, dos cursos de Letras, Pedagogia, História, Administração e Direito da UFMS, Campus de Três Lagoas. Essas respostas nos permitem verificar que tipo de leitor formaram as entidades mediadoras, sobretudo a escola, a quem, segundo Magnani (2001) compete interferir na formação do gosto dos estudantes. Em outras palavras, os depoimentos dos alunos, ancorados no arcabouço teórico desenvolvido no primeiro capítulo, deixam sinais sobre o tipo de leitor que se formou mediante a imposição da lista e a ação dos mediadores, sobretudo a escola.

O tipo de sujeito formado no clima de leitura para o vestibular parece ser fruto não somente da atuação dos professores que confeccionaram a lista, mas também daqueles que a aplicaram em sala de aula. Por isso, no terceiro capítulo, por meio da análise das respostas obtidas de ambas as categorias de professores, procuramos revelar as bases em que se firmam os leitores formados pela escola no clima de preparação para o vestibular. Em se falando de escola, devemos acrescentar que os elaboradores da lista têm o poder de dizer o que deve ser lido, mas os professores de ensino médio e cursinho podem rejeitá-las da maneira mais daninha, ou seja, dando a elas importância superficial. O problema é que, se isso acontece (um

exemplo de importância superficial é a permissão de leitura de resumos em classe), o aluno ainda passa no vestibular. Por quê? É necessário ler as obras para garantir uma vaga no Ensino Superior?

Uma paisagem que poderia renovar esse cenário está na substituição do conceito de quantidade pelo de qualidade. O professor pode abordar partes de textos (não resumos) para oferecer problemas a serem resolvidos, enquanto desperta o prazer que vem da superação de dificuldades, capacitando o educando a interagir com sua realidade, transpondo barreiras e formando-se sujeito ativo. Os organizadores da lista, por sua vez, podem indicar menos obras, propiciando aos professores e alunos participarem das escolhas de títulos a serem trabalhados no ensino médio. Além disso, a UFMS poderia, por meio de projetos de extensão, desenvolver trabalhos de capacitação para docentes e alunos sobre as obras exigidas na lista. Ler muito, embora seja uma das condições primeiras para a formação do leitor, não é, por si só, sinal de ler bem. Ler muito (um livro de quinhentas páginas, os *best-sellers*, em um ou dois dias) no sistema capitalista de produção de livros pode estar ligado ao lucro. Ler bem, no entanto, pode formar alunos livres e, conseqüentemente, uma nação livre.

De modo geral, as reflexões que compõem este trabalho pretendem evidenciar que o sistema literário sofreu alterações pela imposição das listas de vestibular e isso trouxe conseqüências ao leitor em formação no ensino médio. Por isso, esse fenômeno deve ser alvo das reflexões dos docentes envolvidos não somente na constituição do leitor literário mas também na do cidadão.

1- ENTRE LISTAS E INSTITUIÇÕES, O LEITOR

E correndo Filipe, ouviu que lia o profeta Isaías e disse: Sabes tu o que lês?
E ele disse: Como poderei saber, se alguém não me ensinar?
Atos, cap. 8.30-31.

A obra literária não age sobre nós gratuitamente. Para explicar isso, Candido (2000) recorre aos elementos externos e mais sociológicos do sistema literário e esclarece como funciona a força do texto sobre o público e deste sobre o autor. Autor, obra e público são entidades ambíguas e solidárias e a alteração em qualquer uma delas afeta todo o sistema literário. O livro, a engrenagem central desse mecanismo, movimenta o mercado, dá ao artista possibilidade de reconhecimento ou rejeição e é objeto para a formação do público.

Nesse sentido, a mercantilização da obra, propiciada pela indústria e pela expansão do público na primeira metade do século XX, modificou um dos eixos da tríade: a proliferação de textos transformou-se em um obstáculo ao leitor, abrindo espaço para a inserção, no sistema literário, de instituições mediadoras da leitura interessadas em dizer o que há de se ler, indicando as obras e o modo das leituras.

Essas entidades têm o poder de dizer o que ler, porém tal gesto será estéril se não se fizer acompanhar, principalmente na escola, dos questionamentos ligados a por que e para que ler. De posse dessas respostas, o educando não será facilmente dominado pelo mercado e pelas obrigações. Ele pode até começar com a leitura obrigatória na escola, mas, ao final dela, será apto a fazer suas (boas) escolhas.

As reflexões que fazemos neste primeiro capítulo nos permitem situar as listas de vestibular como um evento social e institucional. Social porque interfere no autor, na obra e no público e institucional, porque atrai o interesse dos mediadores ligados ao livro e ao leitor. A partir dessas informações, podemos afirmar que a formação do leitor propiciada pelo vestibular pode ser vista como um gesto que deve ir além do simples ato de indicar livros, pois envolve diversos setores da sociedade, que devem ser considerados. Além disso, se conseguirmos explicitar que os elementos do sistema literário ligados ao vestibular são uma engrenagem coesa e, portanto, funcional, poderemos mais tarde indicar a ruptura agenciada por uma das peças desse mecanismo como um meio de benefício ao leitor. Quando um dos elementos de qualquer engrenagem pára de funcionar, manifesta sua função e, ao mesmo tempo, desnuda os demais, revelando como as partes se ligam. O sistema literário funciona do

mesmo modo: a análise de uma das peças não pode se dar isolada das demais. A mudança em um dos elementos afeta toda a máquina.

1.1 O autor, a obra e o leitor

Veremos neste tópico que o autor, a obra e o leitor são nuances diferentes da mesma paisagem. Isso nos ajudará a pensar na formação do leitor como um evento interligado a outros. As reflexões aqui apresentadas visam demonstrar que a arte literária sempre se fez com foco em um dos elementos da tríade, que alterou os demais. Assim, poderemos futuramente consentir que um fato, como a instituição da lista de vestibular, altere positiva ou negativamente a formação do leitor. Não apresentaremos isoladamente o autor, a obra e o público, pois o objetivo é evidenciar a articulação entre esses elementos, daremos, porém, mais ênfase ao fato de a obra ter se tornado mercadoria, envolvendo na tríade e, conseqüentemente, na formação do leitor, outras instâncias interessadas em ter domínio sobre a produção e circulação do texto literário.

Candido (2000), ao tratar da relação entre o externo e o interno da literatura afirma “(...) que o *externo* (no caso, o social) importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, *interno*” (p. 4). Segundo esse pensamento, o crítico evidencia as relações entre autor, obra e público, mencionando serem estas instâncias solidárias na construção do sistema literário. A obra não age sobre nós misteriosamente e, para explicar isso, o crítico a estuda em consonância aos elementos externos, mais passíveis de análise sociológica, como o autor e o público. Se conseguirmos, neste tópico, explicitar a atuação dos fatores externos na fatura da obra, podemos sugerir que eles atuam também na formação do leitor e dizer que a imposição da lista de vestibular da UFMS (um elemento externo) pode contribuir nesse processo.

O autor não é um ser isolado, que cria simplesmente segundo sua vontade e intenção. O fruto de seu trabalho não reflete somente seu poder inventivo e sua criatividade, pois na confecção ideológica da obra, ele está interligado à sociedade, recebendo estímulos e os devolvendo ao texto, que também atua sobre a realidade, numa relação viva entre criador, texto e recepção:

Isto quer dizer que o escritor, numa determinada sociedade, é não apenas o *indivíduo* capaz de exprimir a sua originalidade, (que o delimita e especifica entre todos), mas alguém desempenhando um *papel social*, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores. (CANDIDO, 2000, p.74)

Candido (2000) diz que o autor liga-se ao público não puramente como indivíduo, mas como representante social, filtrando o momento e as circunstâncias em que está inserido, atuando entre o meio e a audiência. O conteúdo e a estética da produção do artista trazem em sua massa ingredientes fornecidos por sua mente criadora e pela recepção ou meio. O tema e a estrutura da obra dependem da tensão entre a aspiração do escritor e a da sociedade, num diálogo dinâmico entre o artista e o público. O crítico acrescenta que esse diálogo ficou mais claro no processo da Independência, momento em que o civismo e o nativismo foram a grande matéria do escritor, evidenciando a gênese da produção ligada ao anseio da nação por liberdade. A partir desse momento, o autor passou a ter mais consciência grupal e o aprimoramento de sua função social, ousando manifestar-se em reuniões que uniam sábios, poetas e oradores, agindo diretamente na sociedade, que esperava dos intelectuais a construção espiritual de uma recém-formada nação. Em meio às névoas da Liberdade, o povo queria saber quem era e aonde tinha chegado, tarefa que somente a arte poderia realizar.

Não se deve pensar, porém, que existe aqui passividade do público e da obra. Como vínhamos dizendo, a relação entre os elementos da tríade é coesa e solidária, de modo que a mudança em qualquer um deles altera os demais, ou seja, se por um lado, o público “esperava” a produção dos intelectuais, por outro, a obra o modificava e também ao artista:

Em contraposição à atitude tradicional e unilateral, que considerava de preferência a ação do meio sobre o artista, vem-se esboçando na estética e na sociologia da arte uma atenção mais viva para este dinamismo da obra, que esculpe na sociedade as suas esferas de influência, cria seu público, modificando o comportamento dos grupos e definindo relações entre os homens. (CANDIDO, 2000, p.74)

O dinamismo da tríade é mais bem evidenciado quando se apontam, além dos aspectos sociológicos (externos), os estéticos e estruturais (internos). Candido (2000) faz isso afirmando que, até o modernismo, o autor não podia refinar-se, no sentido de produzir um texto mais difícil, porque a elite literária não estava aparelhada para isso, ou seja, leitor culto era sinônimo de simples interesse pelas letras.

Correspondendo aos públicos disponíveis de leitores, - pequenos e singelos – a nossa literatura foi geralmente acessível como poucas, pois até o Modernismo não houve aqui escritor realmente difícil, a não ser a dificuldade fácil do rebuscamento verbal que, justamente porque se deixa vencer logo, tanto agrada aos falsos requintados. (CANDIDO, 2000, p. 86)

A falsa elite ditava o nível da produção do escritor que, diante da possibilidade de ser esquecido, aceitava as regras. Esse fenômeno se fortalecia porque a audiência era pequena e não podia sustentar o autor, sendo necessária a intervenção do Estado por meio das prebendas e do favor imperial, estímulos que exigiam conformidade à ideologia dominante. Num golpe único, o Governo dominava o escritor e prescrevia o que deveria ser lido. Assim permaneceu a literatura brasileira até que a expansão da audiência e o surgimento de elites mais refinadas permitiram ao artista, no segundo quartel do século XX, arriscar-se em elaborações mais profundas. A partir desse momento, o quadro anterior ganha pinceladas mais ricas e vivas.

Outra evidência do ajustamento estrutural do autor ao meio manifestou-se, segundo Candido (2000), na adaptação do artista ao público feminino que, como se sabe, prefigurou, sobretudo no romantismo, o leitor do imaginário nacional. O escritor produzia tendo em mente uma audiência feminina, que exigia manifestações estéticas específicas de linguagem e de tema como, por exemplo, o tom de crônica e humorismo presentes em Machado de Assis. Esse público, portanto, alterou não somente a temática, mas também a estética do escritor, deixando claro o funcionamento entre os elementos da tríade.

Embora não se possa falar isoladamente sobre autor, obra, e público por causa da cumplicidade entre esses elementos, o ajustamento aos temas da Independência brasileira poderia ser um exemplo do escritor adaptando-se à audiência e, o Governo, assumindo o lugar do público, demonstraria a audiência fazendo o mesmo com o artista. A seguir, refletiremos especificamente sobre a obra e as mudanças que ela agenciou na tríade, quando, no século XX, por meio da industrialização, tornou-se mercadoria, abarcando também outras instituições e ampliando a tríade. Do escritor ao balconista da livraria passou a depender o sucesso da obra e estes, dela. Como toda mercadoria, a obra inseriu-se na lei da oferta e da procura, pois, quanto mais livros nas prateleiras, mais chances de lucro.

Um possível resultado disso foi a proliferação de textos, que dificultou ao leitor em formação fazer uma boa escolha:

Diante dessa multiplicação há aqueles que estão em condições de dominá-la porque sua cultura e os instrumentos que ela construiu permitem orientar-se racionalmente nesse mundo prolífico, e aqueles que, completamente desarmados diante desta profusão, fazem as más escolhas e são como que asfixiados ou afogados pela produção escrita. Em suma, eles lêem o que nunca deveriam ter lido. (CHARTIER, 1999, p.110)

Como nem todo leitor consegue orientar-se na imensidão de livros, algumas instituições ligadas a eles tentam *resolver o problema* estabelecendo catálogos de obras que devem ser lidas (compradas). Assim, quanto maior o número de indicações, mais difícil será a orientação do público, pois esses textos são outros que se espalham nas prateleiras e bibliotecas, aumentando a chance de uma má leitura e estabelecendo a quantidade em detrimento da qualidade. Nesse contexto, as entidades ligadas à formação do público encontraram espaço para oferecer livros (para os vendedores, quanto mais melhor), sem, contudo, preocuparem-se com o sentido ou refletirem que ter o poder de oferecer textos acaba sendo um tipo de mediação de leitura e, portanto, da formação do leitor.

1.1.2 O público e o leitor

Embora em alguns momentos Candido (2000) alterne os termos leitor e público, o leitor de que trata é um ser social e suas implicações são de natureza sociológica, como as que destacamos anteriormente. O público, enquanto entidade sociológica, é uma “massa abstrata” e “virtual” formada por leitores que podem constituir círculos e sociedades de leitura, mas que, ainda assim, são vistos como um conjunto que recebe influências e atua sobre o autor e a obra. O leitor, indivíduo que segura o livro na mão, que lê onde e quando quer, que pára a leitura, olha para o horizonte em busca de algo perdido, esse ser real, com suas nuances psíquicas, históricas e sociais não pode ser confundido com o público. Embora este seja formado de indivíduos leitores, as evidências de um leitor individual esclarecem melhor a formação do público.

Neste trabalho, entendemos que o leitor sociológico deriva do leitor real: o tipo de leitura que se estabelece a partir das obras literárias da lista de vestibular pode configurar um perfil sociológico específico de público. Os organizadores da lista pressupõem, por meio das questões, o tipo de leitor que esperam e o aluno, ao preparar-se para esse momento que coroa sua prática literária, pode estabelecer paradigmas de leitura baseados na leitura para o vestibular. Como a ascensão social quase sempre depende da intelectual (e aprovação no vestibular), o estudante pode moldar seu espírito enquanto é obrigado a lidar com a leitura de

textos literários e, como a literatura atua na formação do indivíduo (CANDIDO,1972), faz o mesmo também com o público. Assim, a leitura para o vestibular não é uma atitude do presente histórico, não atua somente na preparação para a prova, mas a ultrapassa, refletindo na formação do público e na sociedade.

Essa relação entre o sujeito leitor e o público, porém, nem sempre foi vista com clareza. O leitor, no decorrer de sua constituição pelos estudiosos, antes de ser indivíduo, foi visto primeiramente como elemento do texto e, depois, como decodificador das estratégias do escritor.

A mudança no paradigma dos estudos literários que se iniciou a partir da década de 70 com a estética da recepção, tencionava colocar o leitor no centro das considerações sobre os elementos da tríade: a obra tem um destinatário, sem o qual o sentido não se concretiza. A relação do texto com o leitor deve ser considerada, pois a obra só sobrevive por meio dele. Além disso, é ele que, nos diferentes momentos históricos, define o tipo de relação que terá com o texto (pode-se ler para uma prova, para verificar um fato histórico, para encontrar erros...). Para evidenciar isso, JAUSS (1979) defende a análise histórica, comprovando que é o leitor que faz com que um texto se mantenha na posteridade e que, além disso, em cada momento é possível localizar um horizonte de expectativas específico: o texto só se mantém porque é capaz de estabelecer um diálogo vivo com o leitor, respondendo a diferentes questões nas diferentes épocas em que é lida. Desde essa nova atenção dispensada à audiência, os estudos sobre a figura do leitor se intensificaram.

Contemporâneo das transformações agenciadas pela estética da recepção, Iser (1979), em 1976, ultrapassando o conceito sociológico de leitor, reconhece-o como uma programação do texto, a teoria do “leitor implícito”. O efeito da leitura da obra seria delineado pelo próprio texto. Em outras palavras, podemos dizer que a obra pressupõe, por sua estrutura, um leitor e um sentido: basta analisar as dicas do narrador para que se encontrem ambos. Mas esse leitor ainda é um ser abstrato, que existe somente na narrativa. Sua contribuição na construção do sentido aproxima-se à de um personagem: “[...] esses leitores se baseiam na idéia de que, estruturalmente, existe em qualquer texto um papel proposto para o leitor.” (JOUVE, 2002, p.13)

Nesse primeiro momento dos estudos sobre a recepção, o leitor é um elemento da narratologia, considerado como um ser programado pelas estruturas textuais ou como um decodificador da capacidade inventiva do autor. Primeiramente, as marcas textuais deixadas no interior do relato constituíam o narratário, o leitor construído pela narrativa (GENETTE *apud* JOUVE, 2002). Depois, quando se pensava em considerar o leitor real, sua função

restringia-se a buscar o sentido que o autor esconde na fatura textual, por meio de suas habilidades com a forma. Em ambos os casos, privilegiava-se a capacidade inventiva do autor e reduzia-se o leitor a elemento do relato ou a processador das marcas do texto. Não havia, portanto, um ramo do conhecimento literário que ultrapassasse a análise da narrativa.

A ampliação dos estudos sobre o narratário contribuiu, ainda que timidamente, para o reconhecimento do leitor real, pois o pensamento crítico sobre a recepção demandava de uma teoria da leitura que ultrapassasse as definições vigentes de leitor. As estruturas de superfície do texto não apresentavam um estudo sobre o indivíduo e sua complexidade. É inegável a presença de um narratário, porém, ele, assim como todos os outros elementos do texto, é passível de julgamento pelo leitor real. “Assim, não basta identificar e descrever o narratário: é preciso se perguntar como o leitor reage a esse papel que o texto lhe propõe.” (JOUVE, 2002, p.47) O leitor em questão, o real, é aquele que pode aceitar ou desconsiderar o leitor implícito no texto, concretizando a leitura. Ao narratário se junta o sujeito biopsíquico que percorre com os olhos as linhas do texto, cujo universo, ao entrar em contato com o seu, emerge como um significado que nem sempre pode ser previsível pelos elementos textuais ou pelo narratário, pois o mundo da ficção, como aquele em que vivemos, é precário e fragmentado. O leitor é o indivíduo que o completa, dando-lhe sentido, atuando em seus vazios, como apontou Iser (1979). Ao fazer isso, o leitor dá sentido a seu próprio mundo. Ao manusear as páginas do romance, instaurando o espaço da ficção, o leitor abre as páginas do livro de sua própria existência. “Assim, de fato, ele que é “lido” pelo romance: o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente.” (JOUVE, 2002, p.52)

É, sobretudo por isso, pelo efeito da obra (inclusive do narratário) na vida do leitor, que ele não pode ser visto simplesmente como elemento da narrativa. O contato do indivíduo com o texto pode fazê-lo integrar a obra à sua vida e, quando isso acontece, ele pode confirmar-se ou redescobrir-se. O primeiro caso, o da confirmação, é o mais facilmente verificável. Para comprovar isso, basta sondar a preferência do público e a estrutura dos *best-sellers*, cuja estrutura nada acrescenta ao leitor, servindo apenas para fortalecer a identidade social, psíquica e cultural estabelecidas pela norma vigente, sem contrariar seu horizonte de expectativas. Por outro lado, quando o leitor se redescobre, o texto revela-se como um espelho que lhe mostra nuances desconhecidas de sua existência. “O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele.” (JOUVE, 2002, p. 131)

A obra, ao ser lida nos diversos momentos de seu percurso histórico, segundo Jauss (1979), transmite, cria ou rompe com a norma vigente. Poderíamos dizer que a confirmação do eu atua na transmissão e a redescoberta na ruptura e na criação de normas. Tudo a partir da leitura. Quem estabelece isso não é somente a obra, mas, também, a participação do leitor. Um texto pode até ser produzido com o interesse de confirmar a norma, porém, é a interação efetiva do sujeito que vai definir o tipo de relação que a obra terá com ela nos vários momentos em que for lida. Hoje, por causa da liberdade de expressão e da quebra de muitos tabus sobre sexo, os poemas de Bocage podem parecer pueris quanto ao jogo erótico que estabelecem, porém, no cenário religioso plural em que vivemos, no qual coexistem as mais diversas profissões de fé (Igreja de homossexuais, por exemplo), a crítica religiosa desse autor pode ser entendida como discriminação e ter um impacto muito maior do que o registrado naqueles tempos. Dessa forma, a experiência do leitor (o leitor de carne e osso) desenvolve um papel na evolução global da sociedade. Assim, podemos dizer que a formação do público começa com o leitor individual para depois atuar na evolução social e que esse paradigma se refletirá nas gerações futuras: o sujeito é fruto de determinada realidade social, porém o trabalho desenvolvido em sua individualidade pode confirmar ou alterar essa paisagem.

É por isso que as entidades interessadas em formar um determinado tipo de público, antes de qualquer outra providência, atuam, primeiramente, no indivíduo. Com efeito, antes de os estudiosos da literatura pensarem no leitor real, ele já era alvo das pesquisas publicitárias de mercado. Antes de lançar um livro, as editoras se asseguram, com pesquisas de campo que considerem o leitor real, se há público e, se não, como vão formá-lo. Tudo isso a partir do leitor real. Dele para o público.

Esse leitor é, portanto, elemento constitutivo e interveniente da formação do público. O tipo de relação que ele tem com a obra literária, nos vários momentos em que ela é lida, anuncia o tipo de público que está se formando. Se a reação do leitor ao texto for crítica, pode estabelecer-se um público mais exigente. Se, de outro modo, o leitor for mediado pelo discurso ideológico dominante, o público será igualmente dominado e não conseguirá construir um sentido a partir do texto, pois a mediação, um elemento externo à obra literária, torna-se interno: o leitor só conseguirá ver no texto aquilo que foi preparado para enxergar e pode não ser capaz de agenciar a ruptura necessária ao desenvolvimento de sua emancipação.

A mediação é sempre um tipo de catequese e, quando não promove a redescoberta do eu, contribui para a manutenção da norma. Os textos que se ajustam ao horizonte de confirmação da ideologia dominante e o tipo de mediação estabelecida pelas entidades envolvidas com o livro (mesmo com os bons livros) e com o leitor criam um paradigma de

leitura baseado na repetição do mesmo, minimizando a estranheza desses textos. Assim, os elementos externos, como os discursos ideológicos e os diversos tipos de mediadores (escola, vestibular, editoras, resumos) da formação do leitor, tornam-se internos no paradigma de leitura dos textos, pois podem interferir no tipo de leitura que o indivíduo fará e na concepção que terá do livro na posteridade. Vale ressaltar isso porque a formação do leitor, como a do sistema literário anteriormente apresentado, dá-se também ligada a elementos externos ao texto. Um bom texto literário pode, dependendo da mediação desses elementos, receber uma leitura trivializada ou emancipadora.

O indivíduo-leitor é um sujeito que necessita de intervenção dos mediadores para se formar. Deve, por exemplo, saber por que ler textos obrigatórios. Falando mais particularmente sobre o vestibular, o estudante, enquanto é exposto à obrigatoriedade, procura responder, ainda que inconscientemente, a essa questão. O contato com os mediadores de leitura vai lhe dizer a utilidade da leitura (qual sua função) e, conseqüentemente, como ela deve ser feita.

1.2. A formação do leitor: um caso de mediação.

A formação do público e do leitor, segundo Candido (2000), “(...) se configura pela existência e natureza dos meios de comunicação, pela formação de uma opinião literária e a diferenciação de setores mais restritos que tendem à liderança do gosto- as *elites*”. As reflexões que se seguem sobre os meios de comunicação têm como base a pesquisa de Dutra (2002) sobre o almanaque Garnier. Como exemplo de crítica, tomamos o trabalho de Zilberman e Moreira (1998), que demonstra o interesse dos intelectuais da pós-independência em lançar listas de obras e, para discorrer sobre o último elemento, estudaremos a atuação da escola na formação do gosto segundo Magnani (2001) e Cardoso (2006), apresentando duas investigações específicas sobre a mediação escolar.

O objetivo deste tópico é apresentar algumas evidências que demonstrem a natureza da mediação dessas três instâncias por meio das listas para leitura e que tipo de leitor poderia se formar nesse contexto, já que as indicações do que ler não são neutras, mas se fazem acompanhar de como e para que ler. A indicação de gibis (pelas propagandas das editoras), por exemplo, geralmente implica um como ler relacionado ao lazer e entretenimento. Dificilmente esse tipo de leitura será cobrada no bloco das questões de literatura do vestibular.

Por outro lado, um texto de Machado de Assis, ao ser exigido para o ingresso na universidade, pressupõe uma leitura aprofundada, um sujeito ativo, construtor de sentidos. Se não fosse assim, se o vestibular não tivesse o interesse de verificar ou contribuir para a formação do leitor literário, por que a universidade se preocuparia em indicar textos considerados de qualidade pela crítica? Mas, será que o fato de exigir bons livros, por si só, é suficiente para uma mediação adequada? O efeito dessa atitude, quando não considera a leitura como um todo (habilidades do aluno, produção e circulação das obras, mídia, mercado), não pode ter o efeito contrário, ou seja, estabelecer um modo de leitura para resolver o problema imediato do vestibular? O que ler (principal atitude dos mediadores) está portanto relacionado a como ler.

1.2.1 A mediação pela mídia e pela crítica

Aparentemente, o papel da mídia ligada à leitura é apresentar o livro ao consumidor, Para que isso aconteça, porém, ela deve ter primeiramente um público que a receba e aprecie seus produtos. Assim, essa instituição não terá sucesso se, antes de lançar livros, não preparar o perfil de leitor capaz de apreciar esses textos. A mídia, portanto, não deve ser vista somente como divulgadora de obras, mas como um instrumento para a formação ou alienação do leitor. Um caso específico será apresentado a seguir, o da editora Garnier, que “soube” mobilizar o público e formatar a audiência por meio do seu almanaque, sinalizando o que e como o Brasil deveria ler.

O surgimento de periódicos desse tipo foi embalado pelo clima de sofisticação, aliado ao crescimento da revista, do jornal e do recitativo no período pós-independência. Foi nesse contexto que surgiu o Almanaque Garnier, meio de comunicação que soube tirar proveito da realidade nacional, administrando a formação do público e imprimindo no leitor o gosto por uma literatura que atendia, principalmente, às necessidades mercadológicas da editora.

Eliana Regina de Freitas Dutra, em artigo intitulado “O Almanaque Garnier, 1903-1914: ensinando a ler o Brasil, ensinando o Brasil a ler”, expõe que a editora, a partir de 1844, com a chegada do francês Baptiste Louis Garnier ao Brasil, teve influência considerável na formação do público leitor nacional, consolidando seus ideais com o início do almanaque em 1903, num momento em que a taxa de analfabetismo era de aproximadamente 90% da população (talvez aqui esteja o motivo do trocadilho do título do artigo). Esse sucesso comercial só aconteceu porque a Garnier atuava num momento conveniente para a formação do leitor, ou seja, aquele cuja característica foi “[...] assinalar a emergência e o fortalecimento

de condições sociais, culturais e técnicas - traduzidas por políticas voltadas à escolarização, pela abertura de bibliotecas e instalações de livrarias e tipografias - que propiciarão a formação de um público leitor.” (DUTRA, 2002, p. 477)

Como chegou ao Brasil no início da Independência, evento propulsor da moldura espiritual brasileira, a editora conseguiu inserir-se num horizonte em que o público estava aberto a novas idéias, organização, direcionamentos e, sobretudo, a ouvir a voz dos intelectuais. Soma-se a isso o fato de a nação ainda não ter um sistema editorial desenvolvido que desse conta da demanda do mercado, propiciando aos almanaques conduzir as idéias dos brasileiros, que vibravam com qualquer instrumento que lhes permitissem perceber sua liberdade. A Garnier estava diante de um público ávido para se encontrar por meio da manifestação artística impressa e isso propiciaria à editora a entrada do Almanaque no mercado.

Seguindo essa tendência, a editora utilizou-se dos almanaques para formar o gosto dos brasileiros, ensinando o povo a ler, numa tentativa de canonização de suas obras e de domínio sobre a audiência. Portanto, ensinar a nação a ler não era prática neutra, mas um projeto mercantil e editorial da Garnier:

Nesse ponto voltamos para o Almanaque Garnier para acompanharmos como essa especificidade própria e esse tipo de literatura direcionada para um projeto maior, ancorado na leitura, se concilia com uma pauta específica de objetivos dos seus editores com vistas à posição da Livraria Garnier no comércio livreiro. (DUTRA, 2002, p. 483).

Por trás da oferta de títulos e do discurso sobre os livros está um projeto maior que visa à garantia da posição da livraria no comércio livreiro. O leitor, à medida que funcionava simplesmente como pano de fundo das ambições da editora, era reduzido a leitor do Almanaque, que dava grande ênfase aos livros nele publicados em uma lista de recomendados, direcionando como e o que ler. Esse último conceito, o que ler, recebia atenção especial da editora.

Acreditamos que isso se deve ao fato de que, se ela conseguisse dizer o que ler, como ler seria somente uma conseqüência do processo de formação do leitor. Sob a égide desse pensamento, isto é, o de dizer o que ler, funcionários da Garnier, destacando-se dentre eles José Veríssimo, escreviam artigos em que se propunham remediar nossa fraca herança de leitura. Depois de citar a grandeza do livro e a função normatizadora da crítica, para evitar os

inconvenientes que a leitura pode causar, os críticos estabeleciam listas com sugestões de textos que os consumidores deveriam ler, fosse para adquirir conhecimento ou distrair-se.

As indicações de leitura remontam a um passado de intervenções e interesses que nem sempre se originam do público, e as listas Garnier designam um mercado peculiar que representava um cânone brasileiro formado pelas indicações do Almanaque.

Em outras palavras, a literatura brasileira apresentada nesse meio de comunicação não era “A Literatura Brasileira”, mas aquela formada por esse instrumento sutil e específico de poder, do qual o leitor teria de se desvencilhar, se quisesse ter autonomia em suas escolhas, gosto e formação. Isso seria possível por meio de uma atuação crítica autônoma, que, independentemente do mercado ou das influências de outras esferas de domínio, indicasse bons títulos, consciente de que a oferta de livros (uma atitude externa aos textos) pode indicar o modo como eles serão lidos (tornando-se interna). As primeiras indicações de nossa crítica, embora não possuíssem a força da mídia, tinham igualmente suas listas de recomendáveis divergentes entre si, demonstrando que, acima da preocupação com o leitor, prevalecem os interesses daqueles que estavam em condições de mediar a leitura.

Assim, vemos que a crítica, o segundo elemento constitutivo da formação do público, também atuou por meio de listas. Veremos a seguir, com base no texto de Zilberman e Moreira (1998), como esse poder se manifestou num momento coevo ao da Garnier, ou seja, o da pós-independência, o marco da liberdade literária brasileira.

As autoras acima mencionadas apresentam, no livro *O Berço do Cânone*, vários textos fundadores da literatura brasileira, organizados por diversos críticos, no intuito de dizer ao povo da jovem nação o que ler. Todas as antologias são precedidas por seus objetivos, nos quais o organizador procura esclarecer a relevância da boa leitura, mencionando as metodologias e justificativas das escolhas, com vistas a convencer o leitor da necessidade de se ler tais obras.

Para Januário da Cunha Barbosa (BARBOSA, 1998, p. 84), que escreve em 1831, o interesse em indicar as obras está em fornecer aos jovens uma “coleção das melhores poesias dos nossos poetas, com o fim de tornar ainda mais conhecido no mundo literário o gênio daqueles brasileiros que podem servir de modelos ou estímulo à nossa briosa mocidade”, ou seja, o objetivo é oferecer um parâmetro modelar de leitura segundo a visão do crítico.

O texto de João Manuel Pereira da Silva (SILVA, 1998, p. 179), publicado pela primeira vez em 1836, é mais explícito no tocante à intencionalidade formativa, pois a finalidade é apresentar textos esquecidos e autenticar os novos, “chamar enfim o gosto e a atenção dos brasileiros para a literatura de seu país”. O termo *seu país* é a marca de uma

nação que se construía, ou melhor, que era construída sob as indicações de leitura dos intelectuais para um povo ávido para lhes ouvir a voz, propiciando, com maior ênfase, a inserção do conceito de Coleção de textos, como demonstra Garret no prefácio de sua antologia intitulado *A quem ler*: “A minha primeira idéia quando intentei esta coleção, foi dar ao público um extrato das melhores poesias de nossos clássicos”. (GARRET, 1998, p.26)

Os textos acima se originam do desejo de se formar um público por meio das listas. Tal empreita, porém, não deixou de fomentar embaraços entre as idéias dominantes, como se percebe na defesa de Joaquim Norberto, em 1841, que se diz vítima de “(...) tanta injusta crítica, tanto sarcasmo por havermos eliminado de nossas páginas centenas de contemporâneos, poetas da dilação de nossos detratores”. (SILVA, 1998, p. 99). Embora reconheça ter deixado alguém de fora, o crítico não se redime, como o fazem Varnhagem e João Manuel Pereira da Silva; antes, encerra suas *modulações poéticas* assegurando que “como crítico, somos independentes, julgamos em nossa consciência; elogiamos, censuramos ou desprezamos os poetas e suas obras segundo mérito destas e a capacidade daqueles”. (SILVA, 1998, p.99)

O público em formação é, portanto, mediado pela mídia e pela crítica, que se especializam em censurar ou elogiar as produções literárias sem, contudo, concordarem entre si sobre uma lista que agrade a todos. A causa dessa batalha está no fato de que a obra reconhecida pelo público dá lucro, prestígio e poder aos envolvidos nela e uma possível consequência, é a de o leitor, na busca de uma instrução especializada, deparar-se com um conflito de interesses distantes dos literários.

1.2.2 Mediação escolar

A última das três instâncias responsáveis pela formação do público é aquela que tende à liderança do gosto e, nesse sentido, concordamos com Magnani (2001) que a escola desempenha nisto papel fundamental, podendo ajustar-se ao gosto imposto pelas ideologias dominantes, ou propiciar ao aluno uma prática que brote do combate pela busca de significados.

O indivíduo geralmente gosta daquilo que lhe dá prazer, por isso, o gosto está ligado ao conceito de prazer que lhe subjaz. Existem pelo menos dois tipos de prazer: o imediato (ou pragmático) e aquele baseado na resolução de problemas. O primeiro caracteriza-se pelo

deleite e ausência de dificuldades encontradas na literatura trivial¹, de fácil entendimento e descartável.

Geralmente, os textos triviais ou trivializadores funcionam para confirmar o eu do leitor ou para dar-lhe instruções sobre o uso de determinado texto (os discursos sobre a obra, como os resumos). No primeiro caso, o texto simplesmente solidifica a identidade do público, não permitindo uma experiência que o faça questionar a norma vigente.

A habilidade toda dos *best-sellers* é responder a essa demanda. O leitor, dividindo de antemão os valores do herói, não se transforma ao seu contato. O outro não lhe serve para se redefinir, mas para consolidar a imagem (muitas vezes ilusória) que ele tem de si próprio. Ver uma personagem dividir nossos valores tem algo de fundamentalmente tranquilizante. (JOUVE, 2002, p. 129)

Em linhas gerais, as instruções sobre o uso de determinado texto derivam da obrigatoriedade de leitura. Bons (e difíceis) livros, clássicos ou contemporâneos, ao serem indicados como leitura obrigatória, como o faz o vestibular, atraem os discursos sobre eles. Os estudantes necessitam entendê-las e alguns desses discursos, preocupados primeiramente com o lucro, orientam o indivíduo para um fim específico, numa versão mesquinha do pragmatismo, ou seja, aquela em que “[...] a procura de conhecimento não é a busca da verdade abstrata, mas das soluções para problemas práticos”. (ROHMANN, 2000, p. 317). Nesse sentido, ler é confirmar-se no texto ou encontrar nele a solução para algum problema (como passar no vestibular, por exemplo), e, se no decorrer dessa prática, aparecer alguma dificuldade, como um vocabulário mais exigente ou uma temática pouco usual, o leitor procura algo mais fácil ou algum facilitador (no caso da leitura da obra de vestibular, os resumos). Assim, tudo que é difícil e exige uma atuação do leitor na construção do significado é um (des)gosto.

O prazer baseado em conquistas, no entanto, nasce da construção de significados que se dá a partir da redescoberta de si. O prazer não está em textos estereotipados, que apresentam personagens e linguagens igualmente estereotipadas. O gosto se estabelece quando o indivíduo se vê desconstruído pela leitura. Enquanto as trivialidades omitem os aspectos desconcertantes da temática a que se propõe, com vistas ao gosto ancorado no

¹ Esse termo, neste trabalho, corresponde aos textos facilitadores e de fácil absorção, em que se sobressaem interesses mercadológicos e cuja configuração exige do leitor atitude passiva e reprodutora. Nesse sentido, a condição de mercadoria dos resumos, fundamentada simplesmente nas exigências do público e nas condições de utilização para o vestibular, permite-nos aproximá-los da literatura trivial.

comodismo e na mesmice, os textos mais complexos desorganizam muitas das convicções do leitor.

Mesmo que não sejam os mais lidos, pode-se considerar que os textos mais interessantes são aqueles que vão ao encontro das supostas disposições do leitor. Quando é confrontado com a diferença, e não com a semelhança, o sujeito tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir. (JOUVE, 2002, p. 131)

As dificuldades oferecidas pelo texto (ser desconstruído pela temática ou pela linguagem que o texto propõe é uma dificuldade que, ao ser superada na construção do sentido, contribui para um gosto mais complexo) são o nexos para a formação do gosto, que se dá na resolução de problemas, propiciando ao indivíduo habilidades para se tornar mais exigente, arriscando-se em vôos cada vez mais altos.

O gosto não se forma somente a partir da oferta de bons textos, mas do modo de leitura que ela estabelece. A indicação de textos literários pode contribuir para a alienação, quando não aparelhada a um projeto de formação do leitor que entenda o gesto de dizer o que deve ser lido como um fenômeno social que pode dizer também como essas obras devem ser lidas. O estudante, mesmo que seja exposto aos livros que os estudiosos consagraram, pode, por meio do tipo de mediação dos envolvidos na leitura (professores, editoras e outros) fazer uma leitura simplificada, facilitada, que não o considere como agente de sua formação. Isso se vê nas notas explicativas dos paradidáticos, em muitas aulas de cursinho e nos resumos. Em outras palavras: a mediação pode ser mais importante do que a qualidade dos textos oferecidos para o estudante. Um clássico da literatura pode, por meio dos discursos sobre ele, de perguntas retóricas relacionadas unicamente ao universo da narrativa, ser banalizado. O professor pode facilitar (no pior sentido do termo) a leitura de Sagarana (por meio de perguntas do tipo : Onde viveu Augusto Matraga? Para onde ele foi? Como ele morreu? Descreva a paisagem. Perguntas que não exigem a leitura do texto para respondê-las) fazendo com que o leitor tenha a impressão de que, ao responder às questões, tenha construído um sentido a partir do texto. Por outro lado, ao se trabalhar textos com problemas temáticos e estruturais, problematizando-os, denunciando suas fragilidades e refletindo sobre elas, pode-se propiciar ao educando uma postura crítica.

No caso do vestibular, a redução da obra literária às questões da prova pode contribuir para um tipo de gosto agenciado pelos mediadores dessa leitura específica. Por isso, a indicação de textos deve ser acompanhada da consciência de que isso, de um modo ou de outro, vai interferir na formação do leitor (é ingênuo postular que os responsáveis pela lista de

vestibular não estão interessados na formação do leitor). O gosto não é neutro, nem se estabelece unicamente a partir de bons textos ou da atuação dos mediadores, mas pelo tipo de obra e pela natureza da intervenção a que o indivíduo é exposto. Em outras palavras:

“[...] para formar leitores não basta oferecer livros. É preciso buscar respostas e alternativas para algumas questões que têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos.” [...] Por quê, para quê, como, o quê, onde, quando, quem lê? Quem forma o leitor (produz, edita, seleciona, utiliza os textos) ?” (MAGNANI, 2001, p.42)

Como esses dois tipos de prazer não se formam gratuitamente, mas dependem da atuação dos mediadores da leitura, uma obra difícil, que exija mais tempo para ser apreendida, pode não ser estimulada pelo mercado editorial, mas deveria ser pela escola. Já um livro de quinhentas páginas, que se lê, alucinadamente, numa noite, pode não ser indicado como um bom objeto para a formação do leitor, mas dará lucro fácil e rápido aos envolvidos em sua produção e circulação (até porque o preço dos *best-seller* depende principalmente da quantidade de páginas). As entidades interessadas na alienação formam o gosto com base no prazer imediato, mas a escola deveria ser o lugar de liberação dessas amarras, pois:

(...) enquanto um dos lugares de circulação e atuação das ideologias institucionaliza códigos de leitura e escrita e caracteriza-se como uma das instâncias deliberativas e executivas na institucionalização do “literário”, atuando na formação do gosto, que gerará e moldará as necessidades do mercado de leitura. (MAGNANI, 2001, p. 2)

A escola molda as necessidades do mercado porque trabalha com o gosto do comprador dos livros. Se, por exemplo, todos os professores fossem instrumentalizados para trabalhar com as obras de leitura obrigatória para o vestibular pelas universidades e quisessem habituar o aluno ao prazer da transposição de barreiras e da construção de significados, possivelmente (a longo prazo) as editoras exigiriam dos escritores textos mais complexos e o artista teria de se refinar. No entanto, se os docentes se ajustarem aos interesses quantitativos do poder dominante, moldarão e imobilizarão o gosto do aluno tornando-o comprador de trivialidades, facilitadores que enriquecem a muitos, mas usurpam do leitor o direito de adquirir emancipação cultural, histórica e política. Candido (2000) demonstrou que é assim que funciona, isto é, que os fatores externos influenciam na fatura textual. Acrescentamos que eles podem interferir na natureza da leitura desenvolvida pelo aluno.

Assim, é sob o signo do prazer e do gosto que a escola e as outras instâncias envolvidas na produção e circulação do livro atuam na formação do público. Urge, porém, esclarecer que a passividade da escola, ou a minimização da estranheza de obras mais complexas, adaptadas ao prazer fácil que o educando traz de suas experiências cotidianas, já é um tipo de *atuação* desastrosa.

Em outras palavras, para que o professor propicie ao aluno o prazer da leitura que advém da superação das dificuldades dos textos, deve, primeiramente, entender que o educando chega à sala de aula com o gosto motivado pela mídia, para, depois, sugerir problemas que, resolvidos em classe, propiciem o crescimento do discente. Assim, a escola deveria problematizar o trato com a leitura: “Realizar um trabalho em que a pessoa inteira mergulhe e do qual saia diferentemente e acrescida também é muito bom. É o prazer que nasce do combate, na luta pela busca de significados”. (MAGNANI, 2001, p. 63)

Esse prazer ligado à construção de sentidos nem sempre está implícito nos textos utilizados pela escola. Uma pesquisa desenvolvida por Magnani (2001) em 1984, com vistas a verificar com quais livros os professores do ensino fundamental trabalhavam, demonstrou que as 72 escolas investigadas não conduziam o aluno à reflexão e à ruptura, pois ofereciam aos estudantes adaptações banalizadas de livros para adultos. Um desses textos, *A ilha perdida*, uma adaptação de *Robinson Crusóé*, apresenta o protagonista, Henrique, como um sujeito passivo. Desobedecendo aos adultos, o jovem vai para a ilha com seu amigo Eduardo, de quem se perde para encontrar o sábio Simão, habitante misterioso que ali se refugiara dos problemas da cidade e que se dispõe a ensinar ao menino as coisas da vida. Diferentemente de Robinson Crusóé que, com determinação, criatividade e coragem reconstrói sua vida, Henrique simplesmente ouve os conselhos de Simão, como se o fugitivo das dificuldades da vida pudesse ensinar o outro a enfrentá-las.

A leitura escolarizada, portanto, trabalha com textos que oferecem facilidades intra (o Henrique aprendeu somente ouvindo o Simão) e extra textuais (*A Ilha Perdida* é uma redução estilística da obra de Defoe), transmissoras das ideologias dominantes que, como o sábio, dão ao leitor os significados prontos. Assim, formam-se sujeitos passivos e vendem-se livros:

Como se vê, solicita-se do aluno atitude meramente passiva e reprodutora diante de um texto dado como “exemplar” ao mesmo tempo em que se trabalha com os aspectos estáticos da literatura, possíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de

livros e textos escolares, num moto-contínuo e auto-reprodutor.
(MAGNANI, 2001, p.48)

Resumindo o que até aqui apresentamos sobre o gosto, podemos dizer que a escola deveria formá-lo procurando desfazer ou ampliar a noção de prazer que os estudantes trazem de suas experiências com as trivialidades. No entanto, parece que a prática escolar confirma o prazer fácil da cultura alienada, fortalecendo os interessados em mantê-la e o mercado de livros.

No intuito de esclarecer melhor que a formação do gosto na escola está mais ligado à venda de livros do que à emancipação do leitor, veremos a seguir os resultados de uma pesquisa recente, desenvolvida na cidade de Maringá por Rosimeiri Darc Cardoso (2006), que investigou a livraria e a escola como espaços de mediação na formação do leitor.

Para esse trabalho, a pesquisadora escolheu duas livrarias do centro da cidade, observou as instalações e fez perguntas aos responsáveis pela loja. A gerente de uma delas revelou que procura trabalhar diretamente com os professores e os alunos. Assim, ao descobrir os livros adotados pela escola, entra em contato com os responsáveis pela indicação para vender as obras aos alunos na escola. Outra funcionária declarou que raramente um aluno compra um livro de literatura infantil e juvenil sem que o professor o tenha indicado. A escola, portanto, é a responsável pela circulação nas livrarias dos títulos que lêem os jovens e adolescentes em formação e também o leitor não-escolar (aquele que não frequenta a escola e lê) . Isso quer dizer que qualquer outro indivíduo que queira contribuir com a formação do leitor, como pais, avós e líderes religiosos, ao escolherem um título nas livrarias, terão sido ajudados, inconscientemente, pela escola.

Depois das livrarias, Cardoso (2006, p. 178) volta-se para a mediação escolar exercida nos alunos pela biblioteca e pelos professores. Embora os depoimentos dos vendedores de livros possam fazer pensar que a escola está intervindo com êxito na audiência, não foi isso que os dados revelaram. Sobre a Biblioteca, a pesquisadora diz que era ocupada por uma professora afastada da sala de aula, sem formação para desempenhar a função de bibliotecária. “Quanto aos professores, o processo de mediação fica só no plano de realizar as leituras e efetuar os comentários, não havendo nenhum outro trabalho mais intenso. A formação do leitor não está aqui ligada a um incentivo prévio, mais envolvente”. Por conseguinte, as indicações de leitura movimentam as livrarias, mas não envolvem os alunos em um trabalho que desperte o gosto, pois o texto funciona como pretexto para a realização de atividades mecânicas após a leitura, destruindo o prazer advindo dela.

O trabalho de Cardoso (2006), assim como o de Magnani (2001), explica que a passividade do educador (uma vez que o trabalho da maioria dos professores se restringia ao ato de indicar livros) formou um sujeito igualmente passivo. Sem a dialética exigida na formação do leitor, o aluno é visto como recebedor, ponto final do processo literário, nunca como agente. “Ao aluno resta a leitura de alguns volumes, indicados pelos professores através de uma listagem, ou pela adoção de uma leitura sistematizada, isto é, com a ordem e seqüência da professora, que dá o “tom” dessa leitura”. (2006, p. 182)

A escola, segundo as reflexões anteriormente apresentadas, limitou-se a oferecer livros, servindo de base para o interesse do mercado. Não podemos, contudo, atribuir essa responsabilidade somente a ela, pois o gosto nela formado não interessa somente aos vendedores de livros, mas também ao Estado, que dispõe de ferramentas sofisticadas para ajustar a noção de prazer a seus ideais. Os projetos de leitura amplamente divulgados pelos meios de comunicação, no decorrer da história, demonstraram que, nas dobras do interesse de formação do leitor, escondem-se conceitos e intencionalidades oriundas da força hegemônica do Governo.

A seguir, veremos que, no Brasil da década de 70, o Governo utilizou a oferta de livros, um dos instrumentos acima mencionados, para criar um impacto na leitura escolar. Nesse tempo, houve um grande investimento em livros no intuito de formar o hábito de leitura, mas a noção de prazer, ligada à fruição instantânea do sentido do texto em detrimento da profunda interação do leitor com a matéria lingüística, foi uma pedra no caminho da emancipação do leitor.

O interesse do Governo em ampliar a quantidade de leitores foi marcado por um grande investimento na produção e circulação de livros e pela obrigação de leitura nas escolas. Isso fez que os escritores vissem nisso a chance de se profissionalizarem, ajustando-se ao promissor público infanto-juvenil, detentor da atenção financeira e cultural do Estado. Rapidamente, porém, começou a surgir o efeito inverso. Como se acreditava que o problema da leitura no Brasil se resolveria com o aumento de oferta de livros, as encomendas aos escritores vinham num ritmo acelerado, não lhes permitindo a criação e, conseqüentemente, a maioria somente preenchia estruturas prontas, numa proliferação de trivialidades.

A origem desse problema está na concepção equivocada de prazer. O Governo, em vez de assumir a responsabilidade pela escola, investindo em medidas estruturais de longo prazo, buscando resultados que visassem à formação do leitor como um todo, viu como saída a oferta de livros, o que acabou enriquecendo os envolvidos na produção e circulação da obra, mas oferecendo aos alunos textos em conformidade com o momento de muita euforia e pouca

reflexão. Isso, segundo Marcelino (2003, p. 64), que desenvolveu uma pesquisa sobre a noção de prazer na década de 80, foi uma distorção do conceito barthesiano do prazer da leitura (o prazer gerado na transposição de barreiras).

Mesmo que, para Barthes, as relações prazerosas e de fruição do texto não estejam estabelecidas por um *a priori*, ou pela facilidade da leitura, hoje, no meio escolar, entre os adolescentes, essas relações estão sempre juntas: o prazer deve estar contido no texto e ele será prazeroso na medida em que a leitura for fácil e rápida.

Assim, a decisão de formar leitores instantaneamente imobilizou a escola quanto ao gosto, ajustando-a às trivialidades oferecidas por entidades interessadas no lucro, indicando que o mercado do livro sempre agiu ligado à escola, atuando, sobretudo, nas brechas da obrigatoriedade de leitura. Não queremos, de modo algum, dizer que a escola deve obrigar o aluno a gostar de determinado texto. O educando deve ser respeitado em seu gosto. Nosso intento é deixar claro que, como o gosto do discente não é gratuito, antes é efeito de um processo sócio-histórico, a escola pode interferir no gosto que os estudantes trazem de suas experiências de leitura, ampliando-o.

Vimos que a mídia, a crítica, a escola e o Estado, talvez influenciados pelo discurso quantitativo do mercado (quanto mais venda, melhor), preocuparam-se em indicar livros (quanto mais leitura, melhor), sem, contudo, mediar, proficientemente, o gosto do leitor, aparelhando-o para apreciar obras mais complexas (não estamos insinuando que o gosto do aluno pelos textos que a mídia faz circular amplamente no mercado deva ser excluído, mas que o educando pode ser capacitado pela escola para se arriscar na leitura de obras que exijam mais dele). A quantidade se estabeleceu em detrimento da qualidade. Poderíamos exemplificar isso pensando na situação de um aluno da terceira série do ensino médio que, se quiser ingressar na universidade (na maioria delas), tem de ler (geralmente no terceiro ano do ensino médio) dez livros para o vestibular (não podemos nos esquecer de que, oficialmente, a Literatura só entra como disciplina no ensino médio). A obrigatoriedade coloca o educando e o professor em uma situação difícil, que muitos mediadores propõem-se facilitar.

Todas as entidades ligadas à formação do público anteriormente apresentadas, enquanto mediavam a leitura por meio das indicações, diziam também como e para que ler. Nesse sentido, poderíamos perguntar: como e para que ler as obras da lista de vestibular?

1.3 Por que ler as obras do vestibular?

Como vimos anteriormente, a Literatura sempre esteve ligada às elites (mídia, universidade, mercado, Governo), pois as classes menos favorecidas socialmente não tinham muito acesso à educação e ao bom livro. A leitura dos clássicos interessava àqueles que supostamente detinham o poder de dominá-la, capacidade vedada aos excluídos pela via da falta de instrução. Para fortalecer isso, basta lembrar que, no final do século XIX, noventa por cento da população brasileira eram analfabetos. A oferta de educação para a base da pirâmide social só se deu por causa da necessidade de se preparar operários para agenciar o desenvolvimento industrial na primeira metade do século XX. Assim, as instituições de ensino médio dividiram-se entre aquelas que instruíam os trabalhadores e as que preparariam os intelectuais para o curso superior. É nesse contexto que surge, a partir da era Vargas, o ensino de literatura no segundo grau, que visava propiciar às novas camadas da sociedade, que não liam textos literários, mas tinham acesso ao ensino secundário, o conhecimento exigido pelas provas de vestibular. A literatura, portanto, não foi escolarizada com vistas a formar o leitor, mas a garantir-lhe o ingresso na faculdade. “Com efeito, nada, a não ser o vestibular, explica a presença da Literatura no segundo grau, desde que se aceleraram as mudanças em sua organização”. (ZILBERMAN, 1989, p. 34)

Isso liga a prática literária na escola a uma práxis imediatista, temporal e pragmática, pois a literatura foi implantada no ensino médio a fim de propiciar às classes sociais menos favorecidas o acesso ao ensino superior. Interessante notar que o vestibular exigia conhecimentos literários, não leitores emancipados. Nesse sentido, a leitura das obras, depois do vestibular, pode até ser descartada, pois a função da literatura não é a de humanizar (CANDIDO, 1972) o homem, atuando em sua formação, mas a de utilidade, no sentido comercial da palavra. O ajuste da literatura ao vestibular confirma que um evento social (externo à leitura e ao texto) direcionou o tipo de enfoque dado à leitura desses textos na escola. O exame de seleção para a universidade, por exigir a literatura em seu currículo, pode fazer com que o ensino desta tenha como objetivo único o ingresso na faculdade.

O pensamento sobre a formação do aluno (aí se situa também a formação literária) atualmente mudou. Pelo menos é o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja filosofia destaca, concomitante, à preparação geral para o trabalho, a formação “escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL.,1999:9) e para a vida. Uma leitura,

mesmo que superficial dos PCNs e dos Temas Transversais que o compõem, permite concluir que a escola deve formar o aluno como um todo, ou seja, um ser que, por meio da interação com as disciplinas do currículo escolar, possa também agir criticamente em todas as esferas do social como produtor de discursos. Embora os PCNs procurem representar a coexistência da educação geral e as necessidades específicas do mercado de trabalho, durante todo o texto fica claro que:

Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado *pelo contexto mais imediato*, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. (BRASIL, 1999, p.36, grifo nosso)

O aluno em preparação para o vestibular necessita saber que as leituras das obras obrigatórias devem ultrapassar o momento específico da prova, o “contexto mais imediato”. Deve reconhecer a importância de sua contribuição para o fluxo da evolução social. Isso, porém, só será possível se o indivíduo souber para que ler as obras do vestibular, ou, de outro modo, se souber como elas não devem ser lidas (para simplesmente passar no vestibular, por exemplo). Veremos mais sobre isso a seguir.

A as obras da lista da COPEVE são divididas em clássicas e contemporâneas e, como a diferença entre esses adjetivos é muito tênue, chegando a não existir para alguns estudiosos (BELON, 2006), denominaremos esses textos de “clássicos”, o que nos permitirá tomar, como base das reflexões que seguem, as idéias de Calvino (1993) sobre leitura de Literatura, que podem dizer por que ler as obras de vestibular. Assim, parodiaremos *Por que ler os clássicos*, como o fez Belon (2006), em *Por que ler os contemporâneos*, tentando dizer por que ler as obras de vestibular. O objetivo dessa reflexão é evidenciar que um texto não deve ser apresentado ao aluno com uma única finalidade, principalmente se esta for ligada a uma necessidade imediata, pois, enquanto o sujeito faz isso, pode apreender paradigmas de leitura conectados à natureza dessa necessidade.

Calvino aponta que um clássico é um livro que é relido² porque é de sua natureza motivar o leitor a outros encontros com a leitura, ultrapassando o momento, ecoando no

² Para o autor, o termo “reler” não designa simplesmente o ato de retomar a leitura de um texto. Pode ser que a primeira leitura de um clássico seja uma releitura porque o livro traz as marcas das leituras anteriores e as que marcarão a posteridade. No contexto deste trabalho, porém, a releitura será tratada como um retorno ao livro, no sentido de propiciar ao leitor uma nova interpretação dos fatos e a permanência da obra no panteão dos clássicos.

futuro. Mesmo na juventude, tempo em que a leitura é pouco profícua por causa da impaciência, distração, instruções para o uso e inexperiência, os clássicos são:

(...) formativos no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, formando modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escolhas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro da juventude. (CALVINO, 1993, p. 10)

Como a leitura dos clássicos pode influenciar o jovem em suas experiências futuras, a releitura na maturidade é o meio pelo qual ele pode tomar consciência de como isso aconteceu, corrigindo a leitura apressada, verificando os conceitos equivocados e as consequências da leitura inexperiente. Quando a releitura não acontece, o leitor fica sujeito à impressão inicial, quase sempre motivada por interesses distantes dos literários (como os interesses de aprovação no vestibular), trazendo, inconscientemente, na memória, as marcas daqueles que a mediarão. De qualquer forma, para o bem ou para o mal, o contato com os clássicos deixa no leitor uma semente que dará seus frutos. Pode ser, por exemplo, que a leitura facilitada pelo discurso sobre a obra, como o são os resumos, tenha criado no leitor uma atitude passiva, fazendo-o sempre esperar a voz do outro para agir e, na releitura desinteressada, sem intenção de agradar a algum mestre ou se dar bem em algum teste, esse sujeito passe a construir, a partir de seu contato direto com o texto, significados que antes lhe estavam vedados, percebendo que é capaz de pensar com autonomia, emancipando-se.

A leitura da maturidade, portanto, distante das limitações próprias da juventude, propicia ao leitor dialogar com as influências e reconstruí-las. “Por isso, deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude.” (CALVINO, 1993, p.11)

O problema é que nem sempre o jovem tem um conceito sobre leituras importantes. Basta entrar em um terceiro ano do ensino médio no Brasil e perguntar quais são as obras mais importantes para se perceber que se trata das obrigatórias para o vestibular. Esses livros são importantes para aqueles que os escolheram, não para o estudante, que nem os conhecia. Se o contato com a obrigatoriedade não se transformar em leituras positivamente marcantes na escola, não haverá releitura nem obras marcantes da maturidade.

Se o contato com as obrigatoriedades é inevitável, o estímulo para que o aluno volte a elas está no tipo de mediação oferecida pela escola, entidade que pode fazê-lo começar a ler

obrigatoriamente e terminar prazerosamente. Ela é o lugar em que a leitura deve entrar pela porta da obrigação e sair pela do prazer:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na Escola: a Escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus clássicos”. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p.12).

Para que o retorno à obra aconteça, o clássico deve funcionar como clássico. Embora ele possa funcionar como pretexto para a gramática, ponte para a universidade, a releitura só acontecerá quando o leitor descobrir que o sentido de um clássico não se fecha numa finalidade ou momento, pois ele é “um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p.11).

Aquele que não procurou reler é porque o clássico já lhe respondeu tudo o que era exigido pelas instâncias interessadas em medir a proficiência do leitor, como o fazem as provas de vestibular. Para que um universitário vai reler as obras do vestibular, se o objetivo a que elas se destinavam foi alcançado? O clima de preparação de vestibular pode estabelecer um modelo de leitura que cale a voz dos clássicos no futuro, fazendo que, ao fornecer dados para resolver a prova, eles tenham dito tudo o que tinham para dizer. Com efeito, se isso se confirmar, a lista, na contramão da heterogeneidade da cultura brasileira, que dificilmente poderá elaborar um catálogo que interesse à emancipação do indivíduo, pode se tornar inconveniente, isto é, enquanto indica textos para formar leitores, motiva uma leitura descartável, como se os clássicos servissem para alguma coisa.

Assim, textos que poderiam ultrapassar positivamente o momento da leitura, sendo apreciados nos momentos mais oportunos, como o da maturidade, perder-se-iam dos sujeitos que viram na obra literária somente uma escada para a faculdade. Considerados os aspectos do imediatismo, a leitura teria simplesmente dois estágios: usar e descartar.

Esse equívoco é desfeito por Candido (1972, p.808) em *A literatura e a formação do homem*, texto em que o crítico demonstra que a Literatura não se prende a uma utilidade (como a de passar no vestibular), mas a funções específicas que recaem sobre a humanização do indivíduo: “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.”

Uma dessas funções ligada diretamente à escola, a educativa, pode, pela ambivalência da obra, romper as prisões do poder dominante, já que os textos indicados aos alunos trazem, numa mão, a humanização e, em outra, a denúncia, constringendo os detentores da norma vigente. “Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tencionava escamotear-lhe” (CANDIDO, 1972, p. 809). A consequência disso aparece nas medidas que visam a indicar livros com menos ambigüidade e a expurgar aqueles mais complexos, como os célebres *ad usum Delphini*, uma coletânea de textos destinados ao filho de Luís XIV. A função da literatura, portanto, sempre foi de algum modo reconhecida e, quando ela se dilui na utilidade, pode fazer com que os clássicos ou contemporâneos tenham um funcionamento conforme as convenções.

Vimos até aqui que a principal atuação das entidades ligadas à formação do leitor consistiu na indicação de livros, ligando a leitura a conceitos mercadológicos (quanto mais indicações, mais chances de venda). Assim, a mídia, a crítica, a escola e o Governo são uma engrenagem coesa, pois se preocuparam em dizer o que ler, sem explicar por que ler. Essa atitude não é neutra, mas se reflete na sociedade, pois vem acompanhada de como e para que ler. Nesses moldes, a imposição da lista de vestibular é um evento social e institucional que, enquanto atrai as entidades interessadas em obter vantagens na obrigatoriedade, cria um perfil específico de leitor e, portanto, de sociedade, pois a literatura e a sociedade são faces distintas da mesma moeda. A lista, portanto, vai além do simples fato de indicar obras.

O catálogo pode facilmente apresentar o que determinado grupo lê, mas nunca o modo como essa leitura se efetivará e as consequências disso. A lista de vestibular pode dizer o que os alunos deveriam ler, porém o tipo de leitor que se forma a partir dessa indicação não é facilmente observável. O próximo capítulo é o resultado do esforço que empregamos para entender o que os alunos leram (os resumos ou as obras), como o fizeram (leitura pragmática ou formativa) e as consequências dessa leitura (como o vestibulando lê a vida e o mundo).

2 - AS RESPOSTAS DOS CALOUROS DA UNIVERSIDADE: LEITURA PARA A VIDA OU PARA O VESTIBULAR?

As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano.

(ALVES, 1996, p. 21)

Neste capítulo, procuramos demonstrar, com base no corpo teórico anteriormente apresentado, os resultados obtidos do questionário proposto aos alunos. A partir do objetivo central desta pesquisa, verificamos se a mediação das instituições na formação do leitor interferiu positivamente no gosto dos respondentes, garantindo a formação do leitor e manutenção do cânone ou se a intervenção fez o oposto, afastando o aluno das obras. As questões doravante analisadas não estão dispostas segundo ordenação numérica, mas segundo as categorias que representam, o que pode torná-las complementares e dificultar a falsificação. Para facilitar a visualização dos dados, cada tópico será iniciado por uma tabela que contém o número da questão, o título da pergunta e os resultados utilizados nas análises.

Este capítulo é dividido em quatro tópicos. Primeiramente, procuramos saber dos respondentes se tinham conhecimento prévio da lista de obras de vestibular, o que nos permitiu refletir sobre a existência e natureza dos meios de comunicação anteriormente apontados por Candido como um dos elementos primordiais na formação do público. Nesta primeira seção, são analisados também os resultados das questões que tinham por objetivo verificar o nível de contato dos vestibulandos com a leitura. Como Zilberman (1989) afirma que o vestibular está ligado a um tipo de utilitarismo³, o objetivo, nesse momento, é refletir se esse pensamento aparece na resposta dos estudantes, ou seja, se fizeram leitura simplesmente para o vestibular ou a ultrapassaram, formando-se leitores emancipados.

No segundo tópico, abordamos a percepção dos respondentes a respeito da mediação escolar na leitura das obras de vestibular. Nesse momento, procuramos evidenciar como a

³ Esse termo será aqui empregado como pensamento que liga a leitura ao atendimento de necessidades temporárias e vê as obras como instrumentos que “ (...) satisfazem aos apelos do leitor, que nelas encontra informações, instruções, normas importantes para si num determinado momento.” (ZILBERMAN, 1989, p. 144)

escola negociou a leitura com o aluno, principalmente no que diz respeito aos resumos, trivialidades que, como antecipamos, podem contribuir para a formação de sujeitos passivos e alienados quanto ao gosto, incapazes de apreciar uma obra de qualidade.

O terceiro tópico emana do anterior. A mediação escolar está ligada ao gosto e, conseqüentemente, ao cânone. Se a escola não media proficientemente a formação do gosto literário, como se manterá o cânone? As reflexões sobre esse problema são pautadas nos conceitos de “escola” e “clássicos” anteriormente apresentados, sobretudo nos estudos de Calvino (1993) e Magnani (2001), cujas configurações têm como centro a leitura por amor e a releitura como forma de manutenção do cânone. Por isso, esta seção reflete sobre os resultados que indicam se os alunos, depois da obrigação de leitura para o vestibular, tiveram contato com as obras no curso superior, se as leram e se elas interferiram no seu modo de pensar e ver a vida.

No último tópico deste capítulo, são apresentados os resultados das questões que procuraram verificar se o sujeito formado no clima de preparação para o vestibular traz marcas da mediação exercida pelos professores. Isso porque a escola, ao trabalhar com a leitura, estabelece modelos que acompanharão o aluno em suas leituras futuras. Assim, esta parte do trabalho procura evidenciar o tipo de leitura a que os respondentes foram submetidos e o sujeito que essa leitura constituiu. Se o aluno foi formado para uma prática que permite a desautomatização do processo inconsciente de leitura, estaremos diante de um sujeito livre, com capacidade para exercer sua cidadania e dar continuidade ao cânone, mas, se suas habilidades lhe permitiram gostar somente da leitura fácil de ser estruturada, manifestar-se-á o alienado, passivo, apreciador de trivialidades e, portanto, uma pedra no caminho para a manutenção dos clássicos.

2.1 Informar não é formar: o pragmatismo na formação do leitor

As questões que compõem esta primeira parte do questionário objetivam verificar se o aluno teve conhecimento da lista de obras de vestibular antes da prova e qual foi a atitude dele, das instituições envolvidas na leitura e da escola mediante as indicações. Abaixo, apresentamos uma tabela com os resultados quantitativamente relevantes. Alguns resultados de pequeno valor percentual foram omitidos, pois não modificam as reflexões que apresentaremos a seguir.

Quadro analítico das questões do primeiro tópico		
nº	Título da questão	Respostas
01	Você sabia da existência das listas de livros para vestibular” antes de fazer o vestibular em 2005?	(96%) sim (4%) não
02	Quando você começou a ler os livros da lista do vestibular ?	(07%) Antes de 2005 (26%) 1º Semestre de 2005 (48%) 2º Semestre de 2005 (17%) Não li as obras (02%) Não respondeu
03	Dos livros constantes da lista você já havia lido:	(52%) Menos da metade (34%) Nenhum (03%) Todos (09%) Mais da metade (02%) Sem resposta
04	Cite título e autor dos livros da lista do vestibular que você fez.	(31%) 03 a 05 obras (28%) 06 a 07 obras (19%) 08 a 10 obras (11%) 01 a 02 obras (11%) Nenhuma obra
05	Você leu as obras na íntegra ou leu os resumos?	(26%) obras na íntegra (18%) algumas obras (51%) os resumos (05%) nenhuma obra ou resumo
06	Ao ver que já havia lido um livro da lista, você:	(03%) sem resposta (13%) leu novamente (18%) não havia lido as obras (26%) não o leu novamente (40%) leu o resumo
15	Você acredita que a leitura das obras contribuiu para seu melhor aproveitamento no curso superior que você frequenta em 2006?	(46%) sim [11% não justificaram; 33% aperfeiçoaram a leitura; 2% formaram hábito de leitura;] (54%) não [29% não justificaram; 21% não tem ligação ao curso; 4% li obrigado;]
16	A leitura em geral faz parte de suas conversas entre amigos e familiares?	(71%) sim (28%) não
17	Durante o ensino médio, você percebeu a preocupação da escola em tornar a lista dos livros conhecida pelos alunos?	(50%) sim (50%) não
21	Entre seus colegas mais próximos a maioria lia:	(07%) a obra integralmente (93%) resumos
22	Você considera a leitura uma atividade essencial para a faculdade ou profissão que você escolheu?	(82%) sim, obter conhecimento (18%) sim, melhorar raciocínio
23	Você ocupa seu tempo de lazer com leitura?	(60%) Sim (40%) Não.

A primeira questão procurava saber se os respondentes, antes da prova, tinham ciência da obrigatoriedade de leitura dos dez livros para o vestibular e, como resposta, obtivemos um índice positivo de noventa e seis por cento (96%), confirmando que o candidato presta o vestibular sabendo da obrigação de leitura. Percebemos nisso a manifestação dos meios de comunicação, um dos elementos que Candido (2000:77) liga à formação do público. Para ele, “(...) um público se configura pela existência e natureza dos meios de comunicação”. Veremos a seguir que o resultado da primeira questão manifesta tanto a existência quanto a natureza dos meios de comunicação.

Sobre a existência, podemos mencionar o sítio da COPEVE, instituição que elabora e divulga o vestibular da UFMS. Ao abrir a página, o navegador encontra um *link*, graficamente convidativo, como algo que deve ser consultado, acompanhado de uma frase indicando que a relação de obras foi divulgada. O anúncio não menciona de que obras se tratam, indicando que a exposição da lista já foi cristalizada nos leitores a ponto de eles só o imaginarem como sendo o de literatura. Interessante é observar que não há divulgação explícita do conteúdo de outras disciplinas, mas os títulos da lista são evidentes e se sobressaem das demais informações sobre outras disciplinas obrigatórias.

Isso é um indício de que a lista movimenta outros setores envolvidos com a leitura. Os livros dela são divulgados também pelas livrarias que colocam faixas nas vitrines, informando que as obras de vestibular estão em promoção; pelos vendedores de resumos em visita aos colégios; pela lista de títulos que as bibliotecas expõem na parede para informar quais delas possuem para empréstimo. Até uma loja de *xerox* da cidade pôs na vitrine anúncio de que possuía cópias de todos os resumos da lista do vestibular. A existência da mídia, portanto, é inegável.

Quanto à natureza, já demonstramos no primeiro capítulo deste trabalho que os meios de comunicação são ligados ao mercado. Até mesmo a COPEVE, instituição sem fins lucrativos, liga-se indiretamente ao mercado, já que a inserção e permanência de um título na lista de obras para o vestibular pode gerar renda e prestígio aos sujeitos ligados a ele. Por isso, a formação do público agenciada pela mídia é direcionada por interesses diversos daqueles que norteiam o desenvolvimento de um leitor emancipado. Basta lembrarmos o que acontecia com a editora Garnier que, em seu almanaque, publicava lista de seus títulos, numa prática que fazia da formação do leitor fonte de lucro. Assim, a existência dos meios de

comunicação torna a obra conhecida, a natureza gera lucro, mas nenhuma delas garante a emancipação do aluno-leitor.

Zilberman (2001, p. 80) esclarece isso dizendo que “o livro confere materialidade à literatura, e seu consumo participa da lei da oferta e da procura, que movimenta a sociedade capitalista, gerando lucros, acionando indústrias e abarcando trabalhadores e assalariados”, pois esta sociedade viu na obrigatoriedade de leitura um caminho para o lucro fácil. Assim, a mediação das instituições consiste em apresentar o texto ao aluno, mas isso não garante o sentido, a experiência de leitura e a conseqüente formação do leitor. Então, que tipo de leitor a imposição das obras estabelece?

Segundo Zilberman (1989, p. 34), a origem do vestibular está ligada ao utilitarismo, pois a literatura “(...) justificar-se porque consta do vestibular significa o apelo a outra modalidade de pragmatismo e imediatismo enquanto condição de garantir a permanência da disciplina no currículo”. Como, segundo a autora, é o vestibular que garante a literatura no ensino médio, o vestibulando pode ser direcionado para uma leitura pragmática, interessada simplesmente em garantir o acesso à universidade. Este tópico da pesquisa, portanto, procurou verificar qual é o tipo de leitor que as listas formaram, ou seja, se o pensamento de Zilberman se confirma ou se o vestibular agenciou uma leitura humanizadora, no sentido de atuar positivamente no homem.

Os próximos dados referem-se ao questionamento acima proposto. Assim, a questão número dezessete (17) revelou que, para cinquenta por cento (50%) dos alunos, a escola se preocupava em tornar a lista dos livros conhecida. Esse fato pode parecer animador, pois indica um tipo de mediação escolar na formação do leitor. As respostas à questão vinte e dois (22) revelaram que cem por cento (100%) dos entrevistados consideram a leitura como algo essencial para a faculdade ou profissão que exercem. Isso também traz um resultado positivo, que se avoluma, se juntarmos a ele as questões de número dezesseis (16) e a vinte e três (23). Nesta, sessenta por cento (60%) demonstraram ocupar o tempo de lazer com a leitura. A questão dezesseis (16) informa que para setenta e um por cento (71%) deles, a leitura faz parte das conversas com amigos e familiares.

Se unirmos o fato de os alunos terem ciência da existência da lista de obras, de a escola (50%) estar preocupada em torná-las conhecidas e de os depoentes gostarem de leitura a ponto de considerá-la essencial (100%), gastando nela seu tempo de lazer (60%) e discutindo-a entre amigos e familiares (71%), poderíamos concluir que a lista direcionou ou manteve um tipo de consciência ou hábito de leitura. Esse cenário, porém, não permite confirmar a natureza dessa prática, ou seja, se a leitura para o vestibular foi pragmática ou

emancipadora. Para verificar isso, temos de saber se os alunos leram os resumos ou as obras na íntegra, se o faziam antecipadamente ou de última hora.

A seguir, apresentaremos as questões que respondem à indagação acima. A primeira pergunta desse conjunto, a de número três (03), verificou a quantidade de livros da lista lidos pelos alunos e, como resposta, constatou que cinquenta e dois por cento (52%) leram menos da metade e trinta e quatro por cento (34%) não leram nenhuma obra. Somando os dois resultados, temos um total de oitenta e seis por cento (86%) que leram menos de cinco obras. Vale ressaltar que as respostas possíveis para essa questão eram: *todos, mais da metade, menos da metade e nenhuma*. Nesse sentido, menos da metade pode ser tanto quatro (4) quanto uma (1). Na seqüência, a pergunta número quatro (04) pediu aos respondentes que apontassem o título e autor das obras lidas. Somente dezenove por cento conseguiram se lembrar de oito (08) a dez (10) obras. A maioria, trinta e um por cento (31%), lembrou-se somente de três (03) a cinco (05) títulos e vinte e oito por cento (28%) apontaram de seis (06) a sete (07) textos.

Se eles não se lembram dos títulos e leram menos da metade das dez obras, o que e como leram? A resposta esboça-se na questão número seis (06) e completa-se na vinte e um (21). A sexta indagação constatou que vinte e seis por cento (26%) dos vestibulandos, ao perceberem que já tinham lido um livro da lista, não procuraram relê-lo e quarenta por cento (40%) releam pela via dos resumos. Como vemos, o quadro animador começou a mudar, deixando a impressão de que a maioria leu os resumos, porém a confirmação ainda está no resultado da questão seguinte.

A pergunta número vinte e um (21), investiga o que a maioria dos estudantes próximos a eles havia lido, se as obras na íntegra ou o resumo. Nesse item, noventa e três por cento (93%) optaram pela segunda opção. Quando o foco da questão recaiu sobre os próprios respondentes, na pergunta número cinco (05), que indagava se haviam lido as obras ou os resumos, cinquenta e um por cento (51%) afirmaram ter escolhido a segunda opção. Se cruzarmos as duas últimas informações, obteremos que, quando o respondente fala de si mesmo, o resultado é menor (51%), mas, ao apontar o outro, o saldo é de noventa e três por cento (93%) de leitores de resumos. Como essas questões foram elaboradas no intuito de evitar a falsificação desse dado importante, entendemos que, dentre os pesquisados, a maioria não leu as obras, pois, quando apontam o outro, estão revelando dados que podem ser aplicados ao conjunto.

O quadro até aqui esboçado se divide em duas paisagens contraditórias. A primeira demonstra que os respondentes sabiam da existência das obras, lêem nos momentos de lazer,

entre amigos, e a escola preocupou-se em tornar os títulos conhecidos. Isso supõe um leitor ciente do ato de ler e uma escola mediadora, preocupada em tornar as obras conhecidas. Mas, paradoxalmente, a maioria dos entrevistados (93%) leram os resumos e, se leram alguma obra antes do vestibular, substituíram a releitura pela comodidade dos textos triviais.

O resultado desse paradoxo é que o acesso às obras não propiciou a formação do leitor, pois para “formar leitores não basta oferecer livros” (MAGNANI, 2001, p. 40). Os alunos leram, não por amor, como quer Calvino (1993), mas pura e simplesmente por obrigação, que culminou num tipo de leitura pragmática. A impressão inicial de que os depoentes estão ligados à leitura manifesta uma armadilha, ou seja, eles foram enganados, via resumos, para se sentirem leitores. Segundo Magnani (2001, p. 48), esse tipo de produção apresenta unicamente os elementos literários “(...) possíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura”, fornecendo ao vestibulando uma experiência que não ultrapassa o momento de preparação para a prova. Esses dados indicam o que eles lêem. Resta saber como o fazem.

Por isso, a pesquisa revelou também que a maioria dos respondentes não tinha um percurso de leitura com vistas ao ingresso na universidade, pois não consideravam o tempo necessário para a preparação da leitura. Embora os calouros tenham manifestado o conhecimento da existência da lista, que foi divulgada no dia dezessete de fevereiro de 2005 (dez meses antes da data prevista pra o vestibular), as respostas à pergunta número dois (02) demonstraram que quarenta e oito por cento (48%) deles começaram a ler os livros somente no segundo semestre de 2005, contra vinte e seis por cento (26%) que o fizeram no primeiro semestre desse ano. Somente sete por cento dos entrevistados (07%) disseram que leram antes de 2005.

Esses dados apontam para o imediatismo que se estabeleceu na prática discente e são confirmados pela visão pragmática que os respondentes possuem do lugar da literatura no cotidiano acadêmico, como observamos na pergunta número quinze (15), que investigou se a leitura das obras contribuiu para o melhor aproveitamento do aluno no curso superior e obteve como resposta que, para a maioria dos entrevistados, cinquenta e quatro por cento (54%), a leitura das obras não contribuiu para as atividades do ensino superior. A justificativa geral foi a de que literatura não tem ligação com o curso de graduação que frequentam.

Por que cem por cento (100%) consideram a leitura importante na profissão que exercem (questão 22) e, paradoxalmente, para a maioria, a literatura não ajuda em sua prática universitária? Os dados que apresentamos indicam que isso se deu porque os estudantes foram

simplesmente expostos ao livro. Novamente: o acesso às obras não garante o sentido, informar não é formar. As próximas análises demonstram a mediação da escola na formação desse sujeito-leitor, que afirma necessitar de leitura, mas não consegue ver o papel da literatura em seu percurso.

2.2 A escola entre o pragmatismo e a formação do leitor?

Neste segundo tópico, procuramos refletir se a mediação da escola na formação do sujeito foi aquela que, segundo Magnani (2001, p. 138), leva “(...) o leitor, através da luta pela busca de significados, a ampliar seus horizontes” se, como apontou Cardoso (2006, p.178), ela tem um projeto continuado “que desperte o gosto pela leitura” ou se “(...) transforma a leitura em fetiche, e o indivíduo, em consumidor.” (MAGNANI, 2001 p. 48). No quadro abaixo estão as respostas de maior índice quantitativo e, portanto, mais relevante para as análises que se seguem.

Quadro analítico das questões do segundo tópico		
Questão n°	Título da questão	Respostas
18	Seus professores procuraram oferecer-lhe uma leitura das obras consideradas melhor, sem preocupar-se com a lista?	(38%) Leitura das melhores obras (28%) Leitura das obras da lista (29%) Ambas
19	Seus professores eram preocupados em exigir a leitura das obras do vestibular?	(43%) sim (57%) não
20	Quanto à leitura de resumos, o professor no ensino médio:	(13%) estimulava (54%) permitia (33%) condenava

Candido (2000) afirmou que, ao lado da mídia e da crítica, a instância deliberativa do gosto é elemento primordial na formação do público. Essa entidade, como vimos, é a escola, pois cabe a ela a mediação na formação do gosto do estudante. Isso quer dizer que ela pode mediar o discurso mercantilista ligado à venda de livros, resumos e aulas, propiciando a formação de um leitor ativo que dialogue com o social. A escola pode (e deve) ampliar o gosto do aluno, mostrando-lhe que construir o sentido a partir de um texto mais complexo também é uma forma de prazer.

As concepções apresentadas no primeiro capítulo afirmam ser a escola a entidade que pode mediar a preparação adequada do aluno para a leitura de clássicos, como os indicados na lista. Por isso, ela não pode permitir atitudes que, facilitando a leitura, afastem o aluno de textos complexos. Mesmo diante do pragmatismo desejado pelo aluno, a escola deve dialogar com as ideologias, intervindo no gosto deles, pois, “(...) pode-se aprender a ler e a gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto” (MAGNANI, 2001, p. 136). Logo, o gosto é uma massa que pode ser trabalhada pela escola. O problema é que é muito mais fácil ajustar-se às regras do que lutar contra elas, pois a conquista da liberdade demanda do educador tempo e força de vontade.

Com a finalidade de observar como os estudantes percebiam a prática docente diante do pragmatismo anteriormente evidenciado, propomos a eles duas perguntas ligadas diretamente a esse assunto. A primeira, a de número dezoito (18), questionou se os professores eram preocupados em oferecer a leitura *das melhores obras*, *a das obras da lista* ou *ambas*. Trinta e oito por cento (38%) afirmaram que os educadores trabalhavam com as *melhores obras*. Para vinte e oito por cento (28%), os mestres indicavam a leitura das *obras da lista* e vinte e nove por cento (29%) perceberam o interesse em se oferecer *ambas as obras*. Os dados acima parecem animadores, pois, afinal, a mediação exercida na escola presta-se a indicar as melhores obras e não está presa à lista. Isso é bom, mas não podemos nos esquecer de que essas informações não eliminam as anteriores, ou seja, a de que os vestibulandos leram os resumos.

O fato de os professores serem interessados em oferecer as melhores obras, portanto, não demonstra que isso formou leitores, pois, o simples fato de oferecer livros não basta. Por isso, a próxima questão, a número vinte (20), foi mais direta e perguntava aos respondentes se o professor *estimulava*, *permitia* ou *condenava* a leitura de resumos. A maioria, cinquenta e quatro por cento (54%) dos alunos, disse que ele permitia a leitura de resumos e sete por cento (7%) informaram que estimulava. Entre permissão e estímulos, temos um percentual de sessenta e um por cento (61%).

Acreditamos que esses números demonstram a atuação da instituição escolar quanto à circulação dos resumos, pois a escola, conformando-se ao gosto imposto pela realidade social, pode formar leitores de trivialidades, diluindo-se na necessidade de leitura para o vestibular. A escola deveria ser o lugar de fecundação do gosto literário que brota da superação das dificuldades por meio da interação profunda do leitor com o texto mas, como os elementos da tríade são solidários e intervenientes na construção do social, o interesse do leitor acaba criando um tipo de aula para o vestibular.

Dessa forma, a escola, pressionada pela audiência que quer passar no vestibular, permite as trivialidades literárias (resumos) na formação do leitor e, ao fazer isso, forma também o sujeito que terá exercitado sua alteridade na simplificação no atalho e na facilitação, em vez do diálogo e da reflexão.

2.3 A escolha depois da escola: um sujeito ativo ou passivo?

Quadro analítico das questões do terceiro tópico		
nº	Título da questão	Respostas
11	Há, entre os livros da lista, algum que alterou a compreensão de si mesmo ou o modo de ver a realidade do mundo?	(63%) não mudou (5%) mudou. Os ratos, de Dyonélio Machado. (06%) Cinco Minutos (09%) Sem Resposta (04%) O Santo Inquerito (04%) A Rosa do Povo (03%) Lavoura arcaica (02%) Sagarana (02%) Noite na Taverna (02%) Uma Vida em Segredo
12	Faz quase um ano que você fez vestibular. Você procurou reler algum livro da lista?	(90%) não [25% sem justificativa; 33% falta de tempo; 20% lê textos da faculdade; 11% não tem vontade e 1% só tinha lido os resumos] (10%) sim
13	Você pensa, ou já pensou em reler algum livro da lista?	(47%) sim [20% curiosidade; 18% outra interpretação; 9% só tinha lido os resumos] (53%) não [27% sem justificativa; 10% não vou usar mais; 3% quero ler outras obras; 8% não gosto de literatura; 5% queria ler por prazer]
14	Alguns dos livros da lista ou seus autores foram mencionados durante as aulas, em 2006 (ou 2005)? Se afirmativo, quais?	(21%) sim (74%) não (05%) não me lembro

Vimos que, para Calvino (1993), escola deve fazer com que o aluno conheça um certo número de clássicos, capacitando-o para fazer suas escolhas futuras. O estudioso afirma também que um clássico é um livro que está sendo relido e não simplesmente lido. Isso só pode acontecer se o leitor se sentir atraído na primeira leitura, que geralmente é mediada pela escola. A partir daí, desse momento inaugural agenciado pelo professor, se estabelece a leitura por amor ou a leitura descartável.

Por isso, este tópico procurou saber se os estudantes releram as obras da lista após o ingresso na universidade, quando o contato com os livros aconteceria por vontade própria. Um resultado positivo apontaria que a instituição das listas teria contribuído para a formação do leitor e manutenção do cânone. O oposto, porém, não se descarta: a lista pode ter afastado o aluno do cânone e dos contemporâneos. De qualquer forma, o que não se pode ignorar é que a leitura na escola pode influenciar nos conceitos e escolhas que o leitor faz depois dela, pois o aluno, ao ler, pode apreender aquilo “(...) em que não tenhamos oportunidade de interferir mais tarde” (MAGNANI, 2001, p. 63). Destarte, nesta etapa da pesquisa, apresentamos as respostas dos entrevistados sobre o contato com as obras obrigatórias na porta de saída, depois da escola.

Com esta finalidade, a questão número doze (12) perguntou se o aluno, um ano depois de ter prestado o vestibular e ter sido aprovado, tinha procurado reler algum livro da lista. Noventa por cento (90%) responderam que não. Como justificativa, trinta e três por cento (33%) disseram que não releram por não terem tempo, vinte por cento (20%) por causa das leituras da faculdade, onze por cento (11%) não se sentiram atraídos por uma nova leitura e vinte e cinco por cento (25%) não responderam.

A próxima questão, a número treze (13), indagou sobre o mesmo assunto da anterior, e obteve dados complementares. Cinquenta e dois por cento (52%) dos respondentes afirmaram que não voltariam a ler as obras do vestibular e trinta e oito por cento (38%) declararam não ter vontade de relê-las. Como justificativa, nove por cento (9%) afirmaram só terem lido os resumos, dez por cento (10%) disseram que não releram porque não vão mais usar os livros, três por cento (3%) gostariam de ler outras obras, cinco por cento (5%) queriam ler por prazer e não por obrigação e vinte e sete por cento (27%) não justificaram. Além disso, os dados da questão número quatorze (14) revelaram que setenta e quatro por cento (74%) dos entrevistados disseram que as obras lidas não foram retomadas no curso que frequentam.

Aos dados apresentados, ligamos os obtidos na questão número onze (11), que fecha este apontamento sobre a escolha depois da escola. Por meio dessa questão, investigamos a visão do aluno quanto à função da literatura enquanto arte, ou seja, a liberação e humanização do leitor (o oposto do utilitarismo). Com este fim, perguntamos aos respondentes se havia, entre os livros da lista, algum que tivesse alterado a compreensão de si mesmo ou o modo de ver a realidade do mundo. Obtivemos como resposta que, para sessenta e três por cento (63%) dos alunos, a leitura obrigatória dos textos não lhes acrescentou nada.

Assim, as respostas dos alunos indicam que a releitura das obras de vestibular não se deu porque eles não conseguiram entender que uma obra nunca diz tudo o tem para dizer. Isso significa que a leitura para o vestibular não ultrapassou o momento da prova. Os vestibulandos não foram envolvidos pelas obras da lista a ponto de se sentirem atraídos para uma leitura posterior, pois a obrigatoriedade não alterou a compreensão de si mesmo ou o modo de ver a realidade do mundo.

Isso confirma o pragmatismo, sobretudo quando afirmam terem de ler os livros do curso que freqüentam, nivelando a literatura ao cotidiano técnico e formal. Tal fato confirma que as respostas dos alunos, para quem a leitura era algo essencial (conforme resposta à pergunta vinte e dois (22)), manifestam uma prática delimitada por um fim específico, ou seja, a aquisição de conhecimentos para responder corretamente às questões da prova de vestibular. Em meio a esse quadro, porém, surge um dado que, embora pequeno, é animador: cinco por cento (5%) explicam que queriam fazer suas próprias escolhas, ou seja, ler por prazer. Talvez isso indique um futuro ainda por construir, em que alunos e professores sejam construtores de significados. Os livros entraram na vida do estudante pela porta da obrigação, mas não se acendeu a centelha para a leitura por escolha própria, na porta de saída.

Uma possível causa desse comportamento situa-se no fato de os respondentes terem sido expostos aos resumos. Quando a escola permite essa leitura, corre o risco de adaptar-se ao gosto fácil que o aluno traz de suas experiências mediadas pelos vendedores de livros, afastando o aluno de textos mais complexos. Na verdade, a essência da literatura trivial é que ela não necessita de ser lida e, no caso dos resumos, eles liberam o leitor da leitura das obras :

O trabalho com esses textos [...] acaba, na maior parte das vezes, se restringindo a fichas e roteiros, a fim de avaliar mais “objetivamente” a leitura. E, em vez de se lançarem questões, busca-se, através de caminhos pseudocientíficos, frutos de teorias literárias não digeridas, convencer o leitor de que a literatura é resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação, trecho de que mais gostou e mensagem. (para

demonstrar esses “conhecimentos”, nem é necessário que o aluno leia o livro: basta perguntar ao colega ao lado.) (MAGNANI, 2001, p. 65)

Embora os alunos revelem, no primeiro e no segundo tópico deste capítulo, que a leitura faz parte do cotidiano e é importante para sua profissão, a leitura de que falam é a pragmática, pois terminou juntamente com a prova: eles não releeram os livros. A indicação do que ler direcionou também como (leitura utilitarista via resumos) e para que ler (simplesmente para o vestibular). A exposição dos docentes, pela lista de vestibular, aos bons livros da Literatura Brasileira, não contribuiu pra a manutenção do cânone, pois não foi mediada proficientemente. Daí, podemos dizer que, indicar livros, sem uma mediação desalienante, que envolva todos os segmentos da formação do leitor, pode abrir espaço para as mediações interessadas na manutenção do poder dominante.

2.4 Leitura escolarizada: um modo de leitura de vida e de mundo?

Tabela 04

Quadro analítico das questões do quarto tópico		
Questão n°	Título da questão	Respostas
07	Cite o livro mais difícil, estranho, “chato” da lista	(31%) Sagarana (19%) Não Respondeu (14%) Noite na taverna (12%) Ensaios Fotográficos (09%) A Rosa do Povo (05%) Os Ratos (04%) Lavoura Arcaica (03%) O santo Inquerito (02%) Cinco Minutos (01%) Amar-te a ti
08	Tente justificar sua resposta anterior (não se esqueça de indicar o título da obra lida).	(49%) Difícil compreensão/ estranho. (27%) Não Respondeu (12%) Sem identificação (11%) Poemas (01%) Não Li as obras

09	Cite o (s) livro (s) que mais chamou (chamaram) sua atenção.	(22%) Cinco Minutos (17%) Noite na Taverna (11%) Os Ratos (10%) Outros (09%) Nenhum (09%) Uma vida em Segredo (08%) Sagarana (07%) Sem Resposta (07%) Lavoura Arcaica
10	Tente justificar a resposta da questão anterior.	(50%) Identificação (18%) Não respondeu (13%) Real (10%) Atual (05%) Exemplar (03%) Atual (01%) Curioso

A leitura trivial não é somente utilitarista, no sentido de ser totalmente descartável, como mercadorias. O contato com os resumos agencia um modelo de facilitação que, como vimos, objetiva dispensar o livro e, enquanto faz isso, deixa marcas que acompanharão o aluno em suas atitudes posteriores. Magnani (2001, p. 65), ao refletir sobre isso, conclui que as trivialidades servirão para ler a vida e o mundo. “Certas normas estéticas (literárias) e lingüísticas vão sendo assim sedimentadas e transformadas em modelos (órfãos e a-históricos) muitas vezes inconscientes, para ler e escrever a vida e o mundo”.

Como a exposição às trivialidades não exige do leitor a ruptura dos modelos de leitura inconscientes, pode propiciar atitude meramente passiva. Quando isso acontece, o aluno não consegue interagir com estruturas mais complexas, que exigem um trabalho de desautomatização e consciência na construção do significado. Ao leitor de trivialidades, é vedado o diálogo com o texto e ele, enganado, pode acreditar numa formação literária ao verificar na prova do vestibular que o resumo o preparou muito bem (veremos a seguir que o aluno que lê resumos consegue responder às questões da prova do vestibular). As formas prontas, fáceis de serem digeridas, como os resumos, se não mediadas com vistas a demonstrar a banalização que fazem da obra literária, contribuem para a alienação do sujeito.

Esta parte do trabalho procurou verificar a modalidade de leitura que os vestibulandos apresentam depois da obrigatoriedade para o vestibular. Em outras palavras, tencionamos verificar quais marcas a leitura pragmática deixou no estudante⁴.

Para isso, a pergunta número sete (07), no intuito de sondar qual foi a obra de que os alunos menos gostaram, pediu aos respondentes que citassem o livro mais estranho, “chato” da lista. Obtivemos como respostas mais expressivas que a maioria, trinta e um por cento (31%), não gostou de *Sagarana*, de Guimarães Rosa, e que dezenove por cento (19%) dos alunos não responderam. Essas quantidades representam a maioria, ou seja, cinquenta por cento dos respondentes (50%). As demais respostas dividem-se entre os outros nove (09) títulos, tornando infrutífera a apresentação desses dados. Como justificativa, a pergunta número (08) obteve que quarenta e nove (49%) por cento dos entrevistados afirmaram que não gostaram do livro porque era de difícil compreensão e estranho. Para doze por cento (12%), o problema foi a falta de identificação.

A próxima questão deste tópico, a número (09), procurou saber qual foi o livro de que os alunos mais gostaram. A maioria, vinte e dois por cento (22%), gostou de *Cinco Minutos*, de José de Alencar. Indagados pela questão seguinte (número 10) sobre a razão de tal escolha, cinquenta por cento (50%) disseram que gostaram da obra porque se identificaram com ela. Treze por cento (13%) afirmaram que a obra é real e dezoito por cento (18%) não responderam.

A seguir, fazemos uma breve explanação das duas obras, *Sagarana* e *Cinco Minutos*, com vistas a averiguar o tipo de leitor que o pragmatismo formatou. Apresentamos, ainda que rapidamente, algumas marcas de Guimarães Rosa e de José de Alencar, procurando ligá-las aos dados obtidos dos alunos e ao tipo de formação pragmática agenciada pela leitura para o vestibular.

O principal conto de *Sagarana*, *A hora e vez de Augusto Matraga*, conta a trajetória de Augusto Matraga, um valentão que, depois de perder o dinheiro, a esposa e a filha, perde também seus capangas para seu inimigo, o coronel Afonso. Tenta ajustar as contas com seu oponente, mas é espancado e dado como morto pelos *bate-paus* do coronel. Acolhido por um casal de negros, ferido e sem *homênia*, só resta a Matraga buscar a redenção de seus pecados. Partindo para um lugar distante, fugindo de sua antiga vida e do seu inimigo, Augusto Matraga espera *a sua hora e a sua vez*, vivendo, num lugarejo esquecido, vida meio santa e meio louca. O tempo passa e o protagonista, cansado de esperar, sai pelo mundo para se

⁴ Vide relação das obras exigidas pela COPEVE (Comissão Permanente de Vestibular) na página 71

encontrar com o seu destino. A trama induz o leitor a formular hipóteses que não serão confirmadas pelo texto. O enredo explora uma falsa expectativa e, quando o leitor acredita que o Augusto Matraga vai se vingar de seus adversários, sendo essa sua hora e sua vez, o desfecho da narrativa se dá contrariando o horizonte usual de expectativas em que o protagonista permanece vivo e vitorioso: o Matraga morre para salvar uma família que seria assassinada por impiedosos cangaceiros e, na morte, alcança a sua hora e a sua vez, sendo considerado como santo pelos moradores da vila. O principal conto de *Sagarana* desagrada aos alunos porque não apresenta a temática com que estão acostumados e, como entender a nova proposta significa desautomatização para construção de significados, eles, que foram treinados para a passividade, abandonam o texto. Assim, se os professores simplesmente contarem o enredo ao aluno, ele pode afastar-se do livro, pois a beleza da obra não está somente nos episódios da narrativa, mas na solução verbal encontrada para representá-los.

Para a leitura desse livro, o educando deve entender que Guimarães Rosa foi um artista que inaugurou uma nova tendência regionalista, pois, a partir dele “(...) começou-se a entender de novo uma antiga verdade: que os conteúdos sociais e psicológicos só entram a fazer parte da obra quando veiculados por um código de arte que lhes potencia a carga musical e semântica”. (BOSI, 1994, p. 430) Por meio dessa obra, Rosa fez o inventário dos processos da língua, fundindo a natureza e o homem. *Sagarana* apresenta os conteúdos sociais e psicológicos via construção estética, que só podem ser entendidos se o leitor se apropriar dos conceitos descritos acima. É uma leitura que exige um sujeito ativo, pois se aprende pela estrutura e não simplesmente pelo tema.

Considerando isso, entendemos que *Sagarana* é um tipo de obra difícil de ser simplificada pelos resumos, pois sua beleza não está somente no enredo, personagens, espaço e outros elementos estáticos, mas também naqueles que só podem ser apreciados se ligados a outros. Como não se percebe a beleza de uma canção ouvindo somente uma nota, não se pode alcançar a beleza de *Sagarana* sem a leitura completa do texto, pois o tema sertanejo brota da estrutura. O aluno só conseguirá construir o sentido se tiver sido preparado pela escola para uma prática ativa, que resulte do combate pela busca de significados, ou seja, o prazer do texto. É necessário que, diante dessa obra, o leitor desautomatize as estratégias de leitura inconscientes, trazendo-as para o consciente, pois, somente a partir daí, emergirá a beleza da obra. Se o aluno foi treinado somente para uma prática inconsciente, pautada no utilitarismo, não conseguirá desvencilhar-se do usual para gostar de um texto mais complexo.

Assim, os entrevistados não gostaram de *Sagarana* porque, para falar como Paz (1982), não foram aparelhados para perceber que o prazer e a dor sangram pela mesma ferida

(ler esta obra, a princípio, pode tirar o indivíduo de sua zona de conforto mas, depois, com a superação dessa nova situação, pode surgir um leitor acrescido por essa experiência). A formação na escola (via resumos) não permitiu o prazer advindo da construção de sentidos, característica de um sujeito ativo. A trivialidade criou modelos de leitura de vida e de mundo baseada no utilitarismo, que acompanha os respondentes em suas práticas atuais. Os dados demonstraram também que, por não terem o gosto treinado pela dialética, eles não conseguem perceber por que não gostam de *Sagarana*, limitando-se a informarem que a obra é estranha e de difícil compreensão. Em outras palavras, os entrevistados não estavam instrumentalizados para dizer que não gostaram desse livro por causa de seus elementos constitutivos, tais quais a linguagem e o enredo. Como a maioria dos alunos gostou de *Cinco Minutos*, verificaremos a seguir o que esse resultado demonstra, se contradiz, confirma ou acrescenta algo ao anterior.

Diferente dos nove títulos que compõem *Sagarana*, o livro mais apreciado pelos respondentes apresenta a estética que pode ser mais facilmente estruturada pelos resumos e apreendida pelos leitores. Primeiramente, porque conta uma história impressionante e tem um final previsível. Ou seja, não contraria as hipóteses, nem o horizonte usual do bem vencendo o mal. Depois, porque utiliza linguagem citadina e dentro do “registro culto” da língua portuguesa, embora seja um texto escrito no final do século XIX. Caso bem diferente da carga semântica presente em *Sagarana*, que se expressa por neologismos e pelas inovações da sintaxe. O texto de Alencar apresenta-se como um painel da vida burguesa na Corte do Segundo Império, revelando costumes, moda, regras de etiqueta e a psicologia dos personagens, ou seja, tem sua temática voltada para um momento histórico. É uma imagem que não oferece dificuldades de interpretação ao leitor porque o artista é preciso ao descrever a natureza e os ambientes externos. Essa habilidade permite ao leitor formular uma imagem de leitura sem se sentir desconstruído pelo texto. Alencar, “(...) ao descrever a natureza e os ambientes internos é tão preciso como qualquer prosador do fim do século”(BOSI, 1994, p. 40). Atribuímos a isso o fato de treze por cento (13%) dos respondentes afirmarem que gostaram de *Cinco Minutos* porque é um texto que demonstra algo real. Cabe aqui dizer que a obra pertence ao romantismo e que a noção de real que os alunos vêem, não é a do realismo, mas aquela para a qual eles foram treinados, ou seja, a de que, sem esforço e interação, tudo vai dar certo no final.

A obra possui enredo atraente aos jovens, pois tem como tema a realização de um amor impossível. O narrador, depois de se atrasar cinco minutos, perde seu ônibus e, ao tomar o próximo, conhece uma jovem por quem se apaixona. Depois desse primeiro encontro, ele fica um mês tentando localizar a amada e, quando enfim consegue revê-la, ela foge. Depois de

várias tentativas frustradas, o narrador encontra-se com a moça e ambos trocam declarações de amor. Porém, Carlota tem uma doença muito séria e isso os leva à Europa, onde passam dez dias na esperança de melhora. Mas a situação fica pior e, nas ânsias da morte, a doente pede um beijo ao amado e, ao ser atendida, é curada milagrosamente. Os dois se casam e vão morar num lugar lindo, em Minas Gerais. Bosi apresenta texto do próprio Alencar em que se evidencia a ligação de suas primeiras escrituras, *Cinco minutos* e *A Viuvinha*, à fisionomia adolescente. “Nos grandes focos, especialmente na Corte, a sociedade tem a fisionomia indecisa, vaga e múltipla, tão natural à idade da adolescência. É o efeito da transição que se opera, e também do amálgama de elementos diversos”. (ALENCAR *apud* BOSI, 1994, p. 137)

Como se vê, o enredo é bem suscetível aos jovens. Não apresenta o estranhamento temático, nem as inovações lingüísticas presentes em *Sagarana*. A temática do bem vencendo o mal é apresentada sem causar nenhum tipo de repulsa aos leitores. A percepção está mais no âmbito do tema do que no da estrutura, por isso exige menos. Acreditamos não ser mais necessário tentar demonstrar que, para os alunos, ler Alencar foi mais prazeroso para os respondentes porque não necessitaram de construir sentidos a partir da estrutura. Por outro lado, ler *Sagarana* foi mais difícil, pois os leitores teriam de desautomatizarem-se, absorvendo a temática por meio da complexa estrutura melódica e sintática, ou seja, teriam de ter o prazer que surge da construção de significados.

Pode ter ficado a impressão de que o aluno *deveria* gostar de uma leitura em detrimento de outra, mas o que realmente intentamos foi evidenciar que o gosto por *Sagarana* não se estabeleceu porque os respondentes tiveram uma preparação, no mínimo, defeituosa e castradora, agenciada pela mediação dos resumos e não da escola, por meio de um professor que interferisse criticamente no gosto dos estudantes. Por isso, os depoentes carregam as marcas dessa prática pedagógica e política, manifestando os interesses alienantes do poder dominante que deseja formar um sujeito passivo, quieto, que não pode se manifestar, porque assim será mais fácil fazer que nele ecoem as ideologias. Se o estudante não decodifica o gosto manifestado pelas instâncias portadoras do poder na escola, pelo trato com a leitura, pode não conseguir também fazê-lo mais tarde, na alteridade e no trato consigo mesmo. Se, como afirma Cândido (1972), a Literatura atua na formação do homem, os resumos não contribuíram para a formação de um sujeito ativo, pois quem não rompe o automatismo para a interação com o texto, também não será capaz de desfazer as amarras institucionais e participar da construção do social.

Outra consequência advinda desse sujeito que não se arrisca em leituras mais densas é a trivialização da literatura brasileira, como aquela que Candido (2000) apontou, dizendo que o escritor não podia se refinar porque a audiência era composta por uma falsa elite. Da mesma forma, como a escola forma leitores com baixo gosto estético, os escritores podem se ajustar a eles, produzindo obras de fácil absorção. Além disso, as informações até aqui mencionadas demonstram que a obrigatoriedade da leitura das obras da lista não manterá o cânone, pois os vestibulandos leram os resumos e não se interessam em ler os livros. Assim, a intenção da indicação de leituras de bons textos (a COPEVE, pelo menos ao indicar livros autenticados pela crítica, pressupõe uma formação do leitor) teve resultado inverso, pois, afastou os alunos do cânone e dos textos contemporâneos. O leitor, formado no âmbito e clima de concurso de vestibular, não ampliou seu gosto e, como isso propicia também a leitura de vida e de mundo, a lista agencia uma prática que se ajusta ao comodismo, distante da ânsia que tem o sujeito por liberdade, comprovando que, como afirma Abreu (2002, p.15), a “leitura não é prática neutra, é campo de disputa, espaço de poder”

A imposição de leitura, portanto, evidencia um movimento na tríade autor, obra e público. O autor, pressionado pelos interesses editoriais, pode se ajustar à demanda oriunda da obrigatoriedade e não se refinar na produção artística. Vimos como isso aconteceu na década de 70. A obra e o autor podem sofrer as consequências das listas obrigatórias. O leitor agenciou e sofreu as transformações de uma nova prática pedagógica no ensino médio e cursinho: instaurou-se no ambiente escolar uma leitura pragmática e utilitarista.

Assim, o efeito da imposição de leitura da lista de vestibular da UFMS/2006 não se situa somente no âmbito do vestibular, mas se reflete também na sociedade. O leitor, constrangido pela obrigatoriedade, aliena-se e ajusta-se à facilidade oferecida pelo mercado de resumos, que não encontra resistência na atuação da escola. Embora a lista tenha indicado aos alunos bons livros, a falta de mediação escolar e o interesse do mercado de resumos trivializaram o contato dos estudantes com estas obras.

3 - DOS PROFESSORES ÀS PERGUNTAS DA PROVA DE VESTIBULAR: PARA QUE LISTA?

Machado de Assis não escreveu *Memórias Póstumas de Brás Cubas* para que fosse lido no ensino médio a fim de atender a questões de vestibular.
(DE PIETRI, 2007, p. 33)

O efeito das listas de vestibular, como vimos anteriormente, recai principalmente nos alunos, porém a sua natureza positiva ou negativa depende do tipo de atuação dos professores que a elaboram e daqueles que lidam com ela em sala de aula. Embora os organizadores da lista de vestibular da UFMS dialoguem entre si a fim de formar um rol de obras lidas, apreciadas e consideradas exemplares pelos componentes da comissão, essa realidade pode ser muito diferente dos professores de ensino médio, cujas leituras são estabelecidas com base em suas habilidades, acessibilidade e interesses, que não são, necessariamente, os mesmos da COPEVE.

Como os responsáveis pela educação literária do aluno do ensino médio têm outros interesses, a leitura obrigatória pode não lhes propiciar interesse e não ser transmitida ao aluno que, para passar no vestibular, é acolhido pelas instâncias interessadas na chance de lucro fácil. Dessa forma, a porta de entrada dos resumos na escola são os professores desmotivados por uma lista que não lhes responde nada e alunos diante de resumos que lhes respondem tudo.

Os resumos, por si só, não formam leitor, mas é evidente que servem para alguma coisa, pois a maioria dos calouros entrevistados (93%) leu resumos e, no entanto, falavam de dentro da universidade. Por isso, neste capítulo, além de analisar as respostas dos professores acima mencionados, procuramos verificar se o vestibulando necessita de ler as obras da lista para resolver as questões da prova de vestibular ou se a simples memorização propiciada pelos facilitadores permite a aprovação. Como já antecipamos, é inegável que a COPEVE, ao indicar livros consagrados pela crítica, pressupõe uma formação do leitor. Resta saber se o mesmo se dá nas perguntas da prova. Dizendo de outro modo: o nível das perguntas do exame de literatura pressupõe um leitor de gosto mais complexo ou autentica o indivíduo que os resumos formam?

3.1 A lista de vestibular do ponto de vista do professor que a elabora

A seguir, apresentaremos as principais respostas de um representante da COPEVE referente ao objetivo e metodologia das indicações de obras para o vestibular da UFMS. Esse entrevistado permaneceu na Comissão de Literatura Brasileira de 1996 a 2005 e, portanto, participou da eleição das obras para o vestibular de inverno de 2006, divulgada no dia 17 de fevereiro de 2005.

Segundo ele, o objetivo central da COPEVE é construir uma ponte entre a tradição literária e os contemporâneos, “possibilitando aos professores e aos alunos do ensino médio um estudo da Literatura que não pára no tempo, por exemplo, do Modernismo como último grande acontecimento da Literatura Brasileira.” (Anexo C) Isso fica mais evidente na citação abaixo, em que, para o respondente:

Talvez a maior “missão” da lista seja fazer com que a Literatura Brasileira nas escolas de ensino médio seja tratada para além do que está posto, analisado, criticado, estabelecido como tradição, levando os professores a buscar a leitura do que se escreve hoje no Brasil e estabelecer a sua própria interpretação sobre isso que ainda inquieta a crítica acadêmica. (Anexo C)

Entendemos que, ao estabelecer a lista, a comissão tinha o objetivo de propiciar ao professor e ao aluno o contato com as obras para que eles, posteriormente, pudessem fazer suas escolhas. Assim, o livro entraria pela porta da obrigação e sairia pela do prazer (CALVINO, 1997). Percebemos, nas palavras do entrevistado, um tom de liberdade. A “missão” parece ter um caráter emancipador, pois o interesse é ir além do estabelecido.

Quanto à metodologia das escolhas, as obras partem de uma lista inicial, alterada a cada ano por dois ou três docentes da UFMS, com base naquilo “que todos os professores e alunos devem conhecer de Literatura Brasileira” (Anexo C). A cada vestibular, a comissão escolhe de quatro a cinco livros para comporem a nova lista, de modo que ela sempre se renove. O critério de seleção das obras privilegia, primeiramente, os livros da tradição literária brasileira e, depois, os contemporâneos, “respeitando o que se encontra no conteúdo da disciplina Literatura Brasileira para o ensino médio” (ANEXO C). Os organizadores

mesclam as obras consagradas e perdidas pelo tempo à “(...)necessidade de se reconhecer a presença de uma nova (e boa) leva de autores que estão produzindo” (ANEXO C). Nesse sentido, nada mais apropriado do que a visão de cânone como “(...) aquilo que foi fixado por uma tradição de cunho artístico, cultural, ideológico, social e histórico...” (ANEXO C)

Questionado sobre os resumos, o respondente os repudiou com veemência, como se vê abaixo:

Minha opinião é bastante radical: aqueles que se dão a esse tipo de ocupação prestam um desserviço na somente à Literatura, à leitura, mas sobretudo à Educação na sua abrangência formativa do cidadão crítico, leitor não apenas de livros, mas também do mundo que o cerca. É uma atitude de descarado interesse mercantil... (ANEXO C)

Temos, então, que os membros da Comissão Permanente de Vestibular disponibilizam aos professores e alunos o contato com obras contemporâneas ou clássicas, para que eles, além das atividades do ensino médio, façam seus próprios julgamentos e entendam melhor a Literatura. Isso se traduz num interesse de formar leitores capazes de dialogar com outras leituras, ampliando seus horizontes. Esse seria o serviço prestado pela lista de vestibular.

A quantidade existente de títulos tradicionais e contemporâneos é, porém, imensa, por isso a lista é somente um ponto de vista de dois ou três docentes da UFMS, refletindo o acesso aos livros, remuneração, curiosidades, habilidades, escolhas pessoais e culturais desses sujeitos. Essas indicações, no entanto, mobilizam (ou imobilizam) milhares de docentes e alunos, agenciam o mercado e influenciam na formação do leitor, que pode ter outros interesses, outras condições de acesso aos livros (às vezes, a obra não é encontrada e, mesmo que o vestibulando a queira ler, curva-se ao mercado de resumos, que sempre cumpre o seu papel de facilitador).

Dessa forma, a lista, para cumprir sua missão, necessita circular no mercado, ser aceita e lida pelos docentes de sala de aula, pois, de outro modo, o educando não se forma. Por isso, o próximo passo é verificar o pensamento dos docentes recebedores da lista de vestibular a fim de verificar se divergem ou trabalham na via daqueles que a estabelecem.

3.2 A lista de vestibular do ponto de vista do professor do ensino médio

3.2.1 A noção de cânone no ensino médio: quem escolhe o livro?

Abaixo segue uma tabela com os dados discutidos neste tópico, cujo objetivo é apresentar os resultados obtidos com o questionário proposto aos professores de literatura de ensino médio. As dez perguntas procuram obter a visão de cânone desses docentes e a conseqüente atuação em sala de aula. Indagamos se eles concebiam a formação do leitor como prática libertária ou conformavam-se às instituições. As questões, como no capítulo anterior, não seguem uma ordem seqüencial, pois aqui também o distanciamento das indagações permite-nos visualizar melhor a autenticidade das respostas. As reflexões seguem, por sua vez, a ordem de, primeiramente, verificar as escolhas do professor em classe, o conceito delas e a origem desse conceito. Assim, podemos verificar se o docente tem outras prioridades, como garantir que o aluno ingresse na universidade, e outros conceitos sobre literatura, não se interessando pelas obras da lista de vestibular e permitindo a utilização de resumos. Dizendo de outro modo, a imposição pode contribuir para a alienação, em vez da emancipação.

Quadro 05

Quadro analítico das questões do terceiro capítulo		
nº	Questão	Respostas
01	Você estimula e ministra aulas sobre a leitura dos melhores títulos da literatura nacional independentemente do que traz o livro didático, ou segue regularmente suas indicações?	(70%) Ministro aulas com os títulos que acho melhores. (20%) Ministro aulas dos títulos que acho melhores e sigo o livro didático. (10%) Não respondeu
02	Nas suas aulas, você permite a leitura das obras?	(80%) sim (20%) não
03	Quanto à leitura, o projeto pedagógico da escola em que você leciona tem um incentivo:	(60%) Regular (30%) Suficiente (10%) Não Respondeu
04	Você obedece às orientações do projeto pedagógico de sua escola?	(70%) Sim (30%) Às Vezes
05	Nas suas horas vagas, seu passatempo é ler?	(60%) Sim (40%) Às vezes
06	Você leu todas as obras da lista de livros da UFMS para o vestibular de 2005?	(50%) Não (50%) Sim

07	Pode indicar obra(s) que você não compreende bem?	(40%) Não respondeu (20%) Entendeu tudo que leu (30%) Divididos entre Sagarana, Lavoura Arcaica e Amar-te a-ti, nem sei se com carícias. (10%) Poemas em geral
08	Você pode indicar três obras que gostaria de ver na “lista de livros para o vestibular da UFMS” ?	Vide gráfico em anexo. (são vinte obras)
09	Qual ou quais obra (s) você retiraria dessa lista?	(24%) Amar-te a ti nem sei se carícias. (52%[13% para cada obra]) para Uma Vida em Segredo, Lavoura Arcaica, Ensaios Fotográficos e Noite na Taverna (18% [06% para cada obra]) Sagarana, ARosa do Povo e Os Ratos. (06%) Não Respondeu
10	Cite até três obras que você não indicaria de jeito nenhum nessas listas?	(Vide gráfico número dez das respostas dos professores)

Basicamente, as discussões sobre o fenômeno literário têm sido alvo de dois tipos de pensamento. Por um lado, há aqueles que o defendem como resultado da fatura textual. Para estes, um texto é literário quando fruto de uma mente genial na elaboração de um plano estético e formal. Nesse caso, manifesta-se uma abordagem formalista. O valor desse tipo de texto está em sua imanência e estrutura. Logo, a análise privilegia aspectos como linguagem, enredo, espaço e tempo.

Para outros, à definição de literatura estão ligados principalmente aspectos sociológicos e históricos. Destarte, a literariedade seria definida pela sociedade de determinado tempo e sofreria transformações quando tais elementos mudassem. A análise, nesse caso, partirá do reconhecimento desses aspectos, questionando o poder dominante, a noção de escritor, de texto e de povo em épocas distintas.

Ambos os modos denunciam a variabilidade do cânone. A literatura de hoje, pode não ser a de amanhã, ou variar de nação para nação e de um crítico a outro. Em um fato, porém, todos os pensadores concordam: o fenômeno literário é motivado pela linguagem, pois, sem ela, não se manifesta a criação artística. O problema é que a linguagem privilegiada pela literatura, a norma culta, é ideológica e manipulada pela classe dominante (De onde vem a gramática normativa? do povo?), não servindo somente como elemento de interação entre as pessoas.

Considerados esses aspectos, temos de admitir que qualquer reflexão sobre o fenômeno literário passa pela escola que:

na medida em que trabalha primordialmente com a palavra, “signo ideológico por excelência”, institucionaliza códigos de leitura e escrita, os quais se baseiam em uma concepção de língua enquanto sistema de normas forjadas por uma classe, mas aprendidos e utilizados como se fossem naturais e espontâneos, e prepara um perfil de leitor que servirá de parâmetro para a produção de livros. (MAGNANI, 2001, p. 8)

O professor tem, portanto, papel decisivo na formação do leitor, mesmo quando não trabalha diretamente com a literatura. O objetivo deste tópico é verificar como os docentes se relacionam com as imposições de leitura, ou seja, se conseguem filtrá-las e oferecer uma prática mais neutra, ou se agem como transmissores dessas atitudes, influenciados pelo público, que tem o poder de dizer, segundo Jauss (1979), como uma obra pode ser lida. Além disso, cabe aqui retomar as reflexões de Candido (2000) que apontam para momentos em que o público atuou na produção artística. Poderíamos, então, perguntar se a imposição das listas de vestibular fez que o público e o autor (ou qualquer entidade envolvida na produção e circulação das obras) se tornassem fatores determinantes na natureza da formação do leitor agenciada pela escola.

Desse modo, a primeira pergunta questionou se os docentes seguiam as orientações de leitura dos livros didáticos ou utilizavam os títulos que achavam melhores. A maioria dos educadores, setenta por cento (70%), disse utilizar em suas aulas as leituras das obras mais apropriadas para a formação do leitor. Segundo as justificativas, eles não fazem isso sozinhos. Para alguns, como o mencionado abaixo, a escolha é baseada também nas opiniões dos alunos:

Ministro aulas que acho melhores mas também acato sugestões dos alunos. Justificativa: Ressalta-se que a leitura “imposta” (título obrigatório) demonstra limitação aos alunos quanto à interpretação, debate e análise. As leituras realizadas a partir da motivação (após estudo e discussão sobre o tema) são mais produtivas e com melhores resultados nas análises textuais e exposição do conteúdo lido. (Professor número 03)

Para outra mediadora, que também ministra aula sobre os melhores títulos, o ensino médio deve ajustar-se à demanda do vestibular, demonstrando flexibilidade aos interesses do alunado, pois, nesse período escolar, segundo ela, a leitura tem como objetivo garantir o ingresso em uma faculdade: “Quando se trata de alunos do ensino médio, onde [sic.] o

objetivo é ingressar na faculdade, procuro trabalhar as obras da lista de livros da UFMS”. (Professor número 04)

O respondente número 05 segue a ementa, mas insere outros objetos para o ensino da literatura: “além do livro didático, buscamos outras fontes: livros, internet, vídeos, músicas.” O entrevistado número seis (06) faz o mesmo: “O livro didático é muito restrito, busco também em revistas de cultura, literatura e filosofia outras referências para a escolha dos títulos, algumas vezes até pela sugestão dos próprios alunos”. O educador número 08 acrescenta que sonda a classe antes de escolher o material de leitura: “Quase nunca sigo as indicações do livro didático, observo a turma antes da indicação.”

As aulas de literatura são negociadas com o aluno e mediadas pelo professor, que indica outras leituras além dos textos do livro didático. Isso se confirma na pergunta número 02 (dois), cujo objetivo era verificar se os entrevistados permitiam a leitura das obras de vestibular em classe e obteve resposta positiva de oitenta por cento (80%) deles. Esse dado parece animador, pois, para a maioria dos entrevistados:

A leitura oferece ao aluno melhor interpretação dos fatos, enriquece seu vocabulário e oferece novos horizontes (professor número 02)

A leitura possibilita troca de informações, esclarecimentos e estímulo à leitura. (Professor número 03)

É importante incentivar para melhor entender o curso e o gosto pela leitura (Professor número 05)

O aluno aprende melhor. (Professor número 08)

Além de estimular a leitura, os alunos compreendem na prática o que cada “estilo” define a teoria. (Professor número 10)

Segundo as afirmações acima, o estudante, ao ter acesso ao livro em sala de aula, pode interpretar e aprender melhor, ampliar horizontes, dialogar com o texto, ser estimulado a outras leituras e compreender os estilos literários. Sem dúvida, os docentes estão acostumados ao diálogo e à flexibilidade e isso se reflete na permissão para a leitura de uma lista em cuja montagem eles não tiveram participação.

No geral, os resultados até aqui apresentados compõem duas categorias. A primeira é a qualitativa, em que se espera o envolvimento do aluno com o texto, independentemente da quantidade de títulos. Portanto, o mestre age como formador de opinião literária, resguardando a si o direito de indicar as boas leituras, acreditando na sua capacidade para direcioná-las. O objetivo central é esculpir no aluno um modelo de interpretação conveniente.

Na segunda categoria, é dada aos alunos a chance de intervir na escolha do livro e trabalhar com títulos sugeridos por eles e pelo professor, que acredita incentivar o educando à leitura ao lhe dar a chance de ler as obras de que gosta, livros muitas vezes excluídos do ambiente escolar porque não fazem parte do cânone.

Embora possam ser consideradas boas ambas as posições, elas devem ser vistas com cautela. Na primeira, a imposição pode desestimular o aluno, distanciando-o do texto considerado de qualidade pelo guia. Por outro lado, quando o professor não media o contato com outras obras (inclusive as consideradas “ruins”), com vistas a desmascará-las, perde a oportunidade de demonstrar aos leitores aspectos importantes desses textos. A negociação com o aluno, por sua vez, evoca o problema da formação do gosto. As aulas correm o risco de serem banalizadas, pois o gosto do aluno não é natural e espontâneo (como muitos pensam), podendo refletir a manipulação ideológica, mercantil e cultural. Ajustar-se ao gosto do estudante, portanto, também é um meio de o fazer no tocante ao poder dominante. Essa situação ambígua pode ser superada com o diálogo: parte-se do gosto literário midiático que o aluno traz de suas experiências de leitura, para se formar também um tipo de gosto que não cessa com o surgimento das dificuldades do texto.

Além das categorias acima houve, dentre os pesquisados, um docente cuja resposta distanciou-se completamente das demais e, embora o objetivo desta pesquisa não seja trabalhar com casos isolados, acreditamos que o depoimento desse entrevistado propiciará uma reflexão pertinente à imposição das listas, muitas vezes não questionadas pelos envolvidos nela.

Para esse professor, o de número sete (07), suas escolhas e a dos alunos não valem no ensino da literatura. O importante é o cânone, que, para ele, é intocável. Sua preferência não deve ser considerada diante daquilo que foi decretado como bom. “Ministro aulas com os melhores títulos (e não os títulos que acho melhor - pois a minha preferência pessoal não está acima dos parâmetros colocados pelo cânone)”. Isso revela um sujeito distanciado dos aspectos centrais do fenômeno literário, preso às instituições e, por isso, pode formar um aluno-leitor igualmente (con-)formado ao cânone. Concordamos com Magnani (2001) : o profissional consciente deve permitir o manuseio de vários tipos de textos, a fim de desmascarar suas estratégias imobilizadoras, enquanto firma o caráter emancipador da obra literária:

(...) assim, o estudo crítico e comparativo do texto como um todo (condições de emergência, utilização, funcionamentos conformes e disfuncionamentos) se apresenta como uma forma de desmistificar e

desautorizar modelos; de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler e de escrever e que não são casuais; de perceber que o prazer não se compra em lojas, nem é automático, mas depende da emoção e da percepção mais ou menos clara do trabalho particular de linguagem e de formas, e tampouco é incompatível com o saber; que leitura é também novidade e ruptura e só será agente de transformação na medida em que for resultado e lugar de transformação. (MAGNANI, 2001, p. 138)

A análise do texto como um todo, segundo a citação acima, é o modo pelo qual o mediador da leitura pode libertar seus alunos das imobilidades de uma visão equivocada sobre a leitura. Isso quer dizer que o educador, além de aproximar o estudante do livro, deve considerar dois aspectos: as habilidades necessárias para a leitura e as condições de produção e circulação dos textos.

As habilidades acima mencionadas, segundo De Pietri (2007), são a lingüística, a textual e a enciclopédica. A primeira é base para a leitura e é apreendida na escola. Por meio dela, reconhecemos os signos de nossa língua. Ao lermos, não juntamos letra por letra, num processo consciente. As palavras são deduzidas automaticamente pelo contexto, de modo que se liguem, formando o enunciado. Percebemos isso quando temos de desarmar a decodificação por causa de um vocábulo desconhecido ou estranho ao conjunto. Nesse momento, estamos desautomatizando a leitura (e também a nós mesmos). Já os conhecimentos textuais referem-se à capacidade de o sujeito reconhecer os vários tipos de texto e suportes, como um romance, uma receita de bolo, um jornal. Os textos têm estruturas específicas e seu sentido depende desse conhecimento. Por fim, os conhecimentos enciclopédicos dizem respeito às vivências do leitor, seu conhecimento de mundo atualizado no contato com a obra.

A boa leitura, porém, não se faz somente com as habilidades acima, as condições de circulação e produção também são muito importantes. A noção de autoria pode, por exemplo, exigir uma atenção mais profunda ou mais tranqüila, aproximar ou afastar o educando do texto. Exemplificando isso, Márcia Abreu (2006) relata o incidente de várias editoras que se negaram a publicar um livro de Machado de Assis pouco conhecido, *Casa Velha*: elas caíram numa pegadinha, pois o livro não tinha título e trazia um nome falso de autor. Se as editoras tivessem sido procuradas para publicar um livro de Machado de Assis, possivelmente as respostas seriam outras. Igual importância tem a circulação das obras. Mediado pelas instituições, o livro chega às mãos do estudante depois de ter passado pelas editoras e livrarias que, dentre outras coisas, definem o preço (isso por si só já é um meio de os mediadores

decidirem quem terá acesso a determinado livro), os lugares a que a obra chegará primeiramente, a quantidade, o material.

As listas de vestibular inserem-se nas reflexões acima apresentadas porque têm poder de delimitar quais autores e textos transitarão pelo espaço escolar em determinado tempo, podendo servir de estímulo para o mercado editorial, embora isso não garanta que os títulos estarão disponíveis nas prateleiras. Uma obra, por exemplo, pode ter seus exemplares esgotados e não ser viável uma nova edição, ou acontecer de a distância entre o local de origem das indicações e as editoras inviabilizarem o envio desses textos, por encarecê-los e as livrarias correrem o risco de ficarem com eles encalhados. Validamente, uma das causas da circulação dos resumos em sala de aula é a insuficiência ou ausência de alguns livros nas bibliotecas e livrarias, pois os vendedores dão preferência a uma outra lista, a dos mais vendidos. A imposição de leitura, distanciada de um projeto que envolva todos os setores ligados ao leitor, propicia a entrada de facilitadores (no sentido daninho da palavra), como o são os resumos.

Assim, analisar a obra como um todo, no âmbito da preparação para o vestibular, significa refletir em sala sobre assuntos como, por exemplo, quem elaborou a lista, o conceito de cânone que lhe subjaz, o porquê dela, as conseqüências da leitura pragmática, os interessados nos resumos e na concepção de prazer advinda deles. Se o professor apresentar o cânone unicamente em seu aspecto formal, como o fez o professor número sete (07), sem fazer com os alunos o percurso de tal convicção, pode torná-los sujeitos passivos, sempre à espera de alguém para lhes mostrar o que é bom e, como sabemos, muitos querem fazer isso.

A análise crítica das bases de qualquer imposição revela forças e intencionalidades veladas, que exigem do profissional em leitura o comportamento de conformidade ou a luta contra elas. Verificaremos a seguir qual é a percepção e a atitude dos professores quanto ao plano de ensino, instrumento que deveria representar o esforço dos professores por uma formação de leitor emancipadora, em que se manifeste a busca de alternativas para uma educação de qualidade.

3.2.2 O professor, um profissional subversivo?

Um conceito inflexível de cânone pode conduzir o professor a práticas imobilizadoras no trato com outras imposições como, por exemplo, a do plano de ensino da escola, um tipo de cânone, igualmente sujeito às variações de língua, espaço, tempo e mediadores. O

profissional preso às convenções possivelmente não poderá agenciar a novidade e a ruptura, nem fazer da sala de aula um lugar de transformação. Para verificar melhor a manifestação da liberdade do educador diante da instituição escolar, indagamos como ele percebia e agia diante das prescrições do projeto pedagógico.

Primeiramente, a pergunta número três (03) procurou saber qual era a opinião dos entrevistados quanto ao incentivo de leitura desses projetos, ou seja, se era *baixo, regular ou suficiente* e, como resposta, obteve que, para sessenta por cento (60%) dos profissionais, o plano de ensino de suas escolas tem um incentivo *regular*. Esse dado merece atenção, pois, geralmente, se ouve que tudo vai bem no papel, mas que a prática é outra coisa. Aqui, porém, as coisas não vão bem nem no papel (isso torna a prática mais preocupante), ou seja, a ação desses docentes deveria ser subversiva diante do manual, procurando, na prática com o aluno, saídas para alcançar o incentivo excelente. Procuramos, então, descobrir a atitude do educador diante da resposta anterior e, segundo os dados da pergunta número quatro (04), setenta por cento (70%) dos pesquisados obedecem ao plano de ensino considerado *regular*.

Abrimos aqui um parêntese para dizer que, embora em muitas escolas, o professor participe da elaboração do plano de ensino, isso sempre se dá sob uma pressão curricular, ou seja, o docente não pode sair muito daquilo que está posto e, por exemplo, exigir mais aulas de leitura. Acreditamos que a isso se deve o descontentamento dos entrevistados, o que não ameniza o resultado mencionado, mas indica a ilusão dos docentes de uma escola livre das pressões externas como as do mercado e a da elite, como se ela não fosse o espaço por onde ecoam os discursos e as ideologias dessas instituições, diante das quais o profissional em educação, segundo os dados acima, assumiu a posição de repetidor.

Assim, o plano de ensino da escola é mediado por instâncias superiores e o professor deve estar atento a isso, tanto no momento da participação na elaboração das diretrizes do projeto pedagógico quanto depois, no de sua aplicação.

Sobre isso, cabe aqui a reflexão de Magnani (2001, p. 45) que, ao analisar *Os Guias Curriculares do Estado de São Paulo* publicados em 1975 aponta: “os Guias trazem pressupostos que, se não assimilados diretamente pelos professores, acabam refletindo negativamente na prática docente pela especial mediação do livro didático”. Para a autora, a alienação passa primeiramente pelo contato com a linguagem (a mesma via pela qual transita a noção de cânone, como vimos anteriormente), apresentada no manual como unidade

homogênea, independente da interação dos alunos. Embora os Guias enfatizem a necessidade de leitura, o interesse é posicionar os envolvidos numa atitude reprodutora “[...] sem que se discuta quem, como, o quê, para quê, por quê, quando, onde se lê; sem considerar [...] que cultura é um conceito histórico e mutável e que leitura envolve uma complexidade de objetivos, modos, métodos e objetivos”. (MAGNANI, 2001, p. 47)

Somente a análise das diretrizes como um todo, como vínhamos sugerindo na leitura do texto literário, propiciará ao educador o questionamento dos conceitos de cultura e de língua, fazendo-o perceber as intencionalidades ocultas dos projetos pedagógicos que muitas vezes são aceitos sem as devidas discussões. É a partir daí que a transgressão poderá se manifestar em benefício do aluno-leitor em formação.

Esta pesquisa, porém, ao revelar a obediência dos professores ao projeto que consideraram regular, e posturas como a da professora número 02, - “Desde que trabalho em tal escola, devo obedecer a suas regras e seu projeto pedagógico” – demonstra que a liberdade para oferecer livros não se reflete como uma atitude de combate às dominações. Para os demais depoentes, a ruptura está somente no nível da adequação às novas situações do cotidiano da sala de aula e não na reconstrução das *normas* existentes, com a participação de todos os envolvidos, como se vê nos depoimentos abaixo:

O projeto pedagógico da escola orienta o profissional na relação com os colegas, alunos e pais. Não dita regras, orienta. (professor número quatro)
Adequando a situações de sala que vão surgindo no decorrer do curso. (professor número cinco)
Sigo às orientações em parte, naturalmente com o tempo mudanças já aconteceram e infelizmente não tivemos mais tempo para discutirmos o projeto e ele vai ficando esquecido, mas nosso projeto é bem flexível e não entra em choque com algumas mudanças já feitas. O importante é qualidade no ensino. (professor número seis)

Vimos, por um lado, a autonomia dos professores na escolha dos livros utilizados em sala de aula, permitindo até que o aluno participe da seleção e leia em classe as obras do vestibular, mas, por outro, evidenciamos a sujeição dos mestres ao plano de ensino. Isso confirma que fatores externos como o plano de ensino podem atuar nas atividades do

professor em sala de aula, tornando-se internas quanto ao modo de leitura que se formará no aluno.

3.2.3 Qual é a lista dos professores?

Sabemos que estipular listas não é prática nova. Desde a Inquisição são estabelecidas listas de bons e maus livros. Atualmente, o caráter mercadológico é o mais marcante na formação de listas. Os anúncios dos livros nas livrarias objetivam dizer ao comprador que eles devem ser lidos porque estão na lista dos mais vendidos. A heterogeneidade de nossas letras nunca poderia estabelecer um catálogo que a contemplasse, sem que este seja uma lista de mercadorias (BELON, 2006). Recentemente, tivemos exemplos disso. Alguns veículos de comunicação impressa tentaram, no fechamento do segundo milênio, estabelecer listas que representassem, por ordem de relevância, as melhores obras e autores do século XX. Essas listas, porém, demonstram que não é possível estabelecer um rol que represente, ainda que de modo elementar, o cânone brasileiro. Numa delas, Guimarães Rosa aparece no topo, com a obra *Grande Sertão: veredas* e, na outra, em sexto (6º) lugar (depois de Jorge Amado, que ficou em quarto (4º) lugar). Em determinada lista, não há nenhuma mulher e, em outra, Cecília Meireles e Rachel de Queiroz são indicadas entre os grandes escritores. Isso demonstra a impossibilidade de se montar uma lista com resultado tão variável quanto o são as concepções literárias.

Como já refletimos anteriormente, as indicações de obras não são gratuitas. Por trás delas há diversos fatores, tais quais o financeiro, o cultural e o político. Como a noção de cânone liga-se também às listas, procuramos saber quais seriam as indicações dos professores, uma vez que a imposição de leitura para o vestibular movimenta suas aulas, direciona a leitura e possibilita ao aluno exigir deles a compreensão dos textos.

No intuito de conhecer as indicações dos entrevistados, pedimos a eles (questão número oito (08)) três obras para compor a lista de vestibular da UFMS. A primeira constatação foi a de que os entrevistados não indicaram nenhuma das obras do Vestibular de Verão 2006. Além disso, somente três (03) dos autores indicados nessa lista coincidiram com os quinze (15) escritores citados pelos respondentes e, dentre os títulos apontados, somente dois se repetiram, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Temos, portanto, entre os dez (10) entrevistados, uma lista com dezoito obras distintas, ou

seja, o cânone deles, naquele momento, era outro, pois tinham interesses e motivações diversas e, conseqüentemente, aqueles livros não os estimulavam à leitura.

Abaixo, apresentamos uma tabela com a lista de obras indicadas pelos professores do ensino médio e as indicações da COPEVE para 2006.

Lista de obras que os professores de ensino médio gostariam de ver no vestibular

Quadro 06

MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS	- MACHADO DE ASSIS
A CARTOMANTE	- MACHADO DE ASSIS
LUCÍOLA	- JOSÉ DE ALENCAR
CRIME DO PADRE AMARO	. - EÇA DE QUEIROZ
O SEMINARISTA	- BERNARDO GUIMARÃES
SÃO BERNARDO	- GRACILIANO RAMOS
A LEGIÃO ESTRANGEIRA	- CLARICE LISPECTOR
RETRATOS	- FLORA EGÍDIO THOMÉ (ESCRITORA DE TRÊS LAGOAS)
OS SERTÕES	EUCLIDES DA CUNHA
O CORTIÇO	- ALUISIO AZEVEDO
DOM CASMURRO	- MACHADO DE ASSIS
VASTAS EMOÇÕES E PENSAMENTOS IMPERFEITOS	- RUBEN FONSECA
INFÂNCIA	MANOEL DE BARROS
ESTRELA DA VIDA INTEIRA	MANUEL BANDEIRA
A BOLSA E A VIDA	- CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE
PRIMEIRAS HISTÓRIAS	- GUIMARÃES ROSA
ANA TERRA	- ÉRICO VERÍSSIMO
LUCÍOLA	— JOSÉ DE ALENCAR
DOM CASMURRO	- MACHADO DE ASSIS
OBRAS DE EMANUEL MARINHO	OBRAS DE EMANUEL MARINHO DE MANOEL DE BARROS E AUTORES COMO CARLOS HEITOR CONY E JOSÉ SARAMAGO ESTRELA DA VIDA INTEIRA - MANUEL BANDEIRA

Lista de obras indicadas pela COPEVE para o vestibular de verão 2006

Quadro 07

OS RATOS	DYONÉLIO MACHADO
UMA VIDA EM SEGREDO –	AUTRAN DOURADO
O SANTO INQUÉRIO –	DIAS GOMES
SAGARANA –	GUIMARÃES ROSA
ENSAIOS FOTOGRÁFICOS –	MANUEL DE BARROS
LAVOURA ARCAICA –	RADUAN NASSAR
A ROSA DO POVO –	CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE
NOITE NA TAVERNA –	ALVARES DE AZEVEDO
CINCO MINUTOS –	JOSÉ DE ALENCAR

AMAR-TE A TI, NEM SEI SE COM CARÍCIA —	WILSON BUENO
---	--------------

Embora o fato de os professores indicarem livros diferentes da lista do vestibular seja um indício de liberdade de amarras institucionais, a maioria dessas obras são textos que a tradição já consagrou. Esse dado revela certo comodismo desses profissionais que, em face das circunstâncias adversas do magistério, não se preocuparam em conhecer o que produz nossa contemporaneidade, com vistas a romper as convenções tradicionais e agenciar a construção de novos paradigmas, permitindo ao educando ver a leitura das obras do vestibular além do simples ingresso na universidade. Embora esta pesquisa tenha revelado que a maior parte dos professores entrevistados não se prende ao livro didático, uma das explicações para a não leitura dos contemporâneos se situa no fato de esses textos não comporem o rol de obras apresentadas nos livros didáticos, instrumentos amplamente utilizados pelos docentes. Isso indica que, apesar de não concordarem com as obras indicadas por determinado manual, a memória de leitura dos mestres foi configurada somente pela tradição (obras da mesma natureza de algumas obras do vestibular). Isso fica mais claro se ligarmos ao fato de eles não terem gostado de *Amar-te a ti, nem sei se com carícias*, de Wilson Bueno, o papel subversivo dos contemporâneos, cuja estrutura e temática sempre apresentam algum tipo de ruptura.

Procuramos verificar o lado inverso. A pergunta número dez (10) tinha o objetivo de estabelecer uma lista de obras que eles não indicariam de modo algum para o vestibular e, como resultado, obtivemos dez respostas diferentes, tais como: *poesia em geral, não concordo com leitura obrigatória, não tenho esse preconceito, qualquer obra de Wilson Bueno, Cidades Mortas, Broqueis, Obras de Guimarães Rosa e Machado de Assis, Grande Sertão: veredas, obras de Paulo Coelho, não respondeu*. Como ficou evidente, não foi possível comparar dados, pois todos os entrevistados tiveram respostas díspares. Em outras palavras: a visão dos mestres não coincide entre si porque o cânone é mais do que um conjunto de obras; é um evento social, cultural e histórico. Por isso, o professor, inclusive o organizador da lista, elege seu cânone com base em sua visão desses eventos.

É importante acrescentar o depoimento de um docente que discorda explicitamente das escolhas das obras, deixando claro que gostaria de participar das escolhas dos livros: “Minha queixa refere-se ao universo regional, que tem contemplado apenas Manoel de Barros. Que tal

valorizar os escritores de nosso Estado? Poderíamos começar com Emanuel Marinho (a exemplo da UFGD⁵)” (Professor número 07)

As escolhas dos professores da UFMS e as dos professores do ensino médio, portanto, não são as mesmas, pois as condições de leitura também não o são. Os docentes têm seu ponto de vista, seu cânone; o que não têm é oportunidade e força para se posicionarem abertamente na contra-ideologia e, em vez de o fazerem por meio de uma educação que promovesse a ruptura, a impressão que obtivemos nas respostas é a de que eles não se preocuparam em ler textos de cuja escolha não participaram. Isso porque os estudantes e as instâncias envolvidas com a lista de vestibular podem atuar na prática pedagógica do professor, estabelecendo um tipo de formação de leitor que ele não escolheu: o mestre, como muitos escritores, acaba deixando de lado suas veleidades e agindo em consonância ao público. Quando isso acontece, os fatores sociológicos tornam-se internos, estruturas do paradigma de leitura dos textos. A leitura de um texto excepcional se dará segundo a estrutura advinda da sociedade, como, por exemplo, a necessidade de classificação na prova de vestibular.

3.2.4 Leitor forma leitor: por que o professor não leu o livro?

Qualquer um sabe que o docente é mal remunerado, que é mal reconhecido pela sociedade, e que deve lidar com uma sala numerosa e cheia de problemas. Ultimamente, a violência ao professor tem sido assunto de diversas reportagens na TV e nos grandes jornais e revistas impressas, demonstrando a tensão em que vivem os educadores de muitas comunidades. No tocante à leitura, sabe-se que nas escolas não existem bibliotecas e se há, os livros estão em situação precária. Sabe-se também que os alunos não gostam de ler. A sociedade sabe disso e de outras coisas como: a falta de tempo do aluno do noturno, o preço dos livros, o tamanho deles etc.

Em meio a essas dificuldades, cabe ao mestre a responsabilidade de formar o prazer e o gosto pela leitura, tendo de responder a si mesmo e aos alunos o que é literatura, por que, para que, quando e como ler. Além disso, deve lidar com agravantes como a obrigatoriedade de leitura e a *mediação* dos resumos. Assim, para formar leitores com base na lista das obras do vestibular, tem a tarefa de apreciar os textos (A comissão da COPEVE indica livros que já leram. Cremos que eles, especialistas na área, não fariam o contrário), formar-se primeiro e

⁵ Universidade Federal da Grande Dourados

depois fazer isso com os estudantes, ou seja, o mestre deve ter lido os livros para conseguir transmitir a seus aprendizes o prazer dessa leitura. Isso demanda dinheiro para comprar livros, tempo para encontrá-los e lê-los, mas isso ainda não é o maior desafio.

Além disso, o professor do ensino médio deve concorrer com outros conceitos de prazer apresentados pelos meios de comunicação e pela literatura trivial, pois, antes do contato com a lista, os alunos já liam textos mediados pelas instituições como a família, a Igreja e o Estado. Os estudantes podem já ter hábitos de leitura responsáveis pela formação do gosto e do prazer ditados por esses mediadores e, como vencer qualquer hábito não é tarefa fácil, ensinar um novo paradigma de leitura (baseado em outro tipo de prazer) também não o é.

Para essa tarefa, o docente deve lidar com os conceitos de gosto e prazer, pois o aluno pode chegar à sala de aula *gostando* de trivialidades *prazerosas*, resistindo a uma leitura mais profunda e complexa, que a escola deveria oferecer.

Isso, porém, como já antecipamos, só pode acontecer, se primeiramente o professor tiver lido os textos e sentido neles o prazer que teriam sentido os organizadores do vestibular. Somente desse modo conseguirá transmiti-lo aos vestibulandos.

Procuramos, então, verificar se a noção de prazer dos educadores relaciona-se à leitura. Para isso, a questão número 05 (cinco) perguntou se, nas horas vagas, o passatempo deles era ler. Sessenta por cento (60%) dos entrevistados responderam positivamente. Eles faziam um tipo de leitura, canonizada ou não, que lhes dava prazer. Somente dois professores declararam fazer leitura obrigatória (embora um deles afirmasse que nas férias faz leitura literária) : leituras para o planejamento das aulas. Obras literárias com maior frequência nas férias. (Professor número 05). (Leio por) Imposição da escola (Professor número 08) -, mas isso não afeta o resultado geral dessa questão, que criou a perspectiva de que o profissional-leitor tenha trilhado o cânone estabelecido pela COPEVE, ou seja, lido os livros. Portanto, o próximo passo desta pesquisa, já que eles lêem nos momentos de passatempo, é saber se leram as indicações da lista, pois isso pode indicar que, mesmo manifestando outro cânone, o professor a tenha lido para transmitir, com entusiasmo, os textos aos alunos, como comenta CARDOSO (2006, p.167, grifo nosso)(...) o professor que sabe transmitir sua paixão pelos livros, seu desejo de ler e de descobrir novos horizontes a seus alunos, chegando a levá-los a amar textos mais complexos cumpre sua função de mediador com êxito. Assim, o professor pode contagiar seus alunos e introduzi-los em uma relação com os livros sem a austeridade da obrigação ou do dever cultural que a escola impõe. *Basta que tenha vivido essa experiência, pois não se tem paixão por aquilo que não foi vivenciado.*

Com esse fim, a questão número seis (06) indagou se os entrevistados haviam lido as obras do vestibular e obteve como resposta que somente cinquenta por cento (50%) deles o fizeram. Os respondentes lêem em seus momentos de lazer, têm prazer na leitura, permitem a leitura em classe, porém a metade deles não leu todas as obras da lista. Os resultados são paradoxais, se consideramos que, para os mestres, a leitura das obras propicia crescimento, ou seja, o prazer proveniente da superação de dificuldades.

Um indício ou confirmação da não leitura das obras seria o grau de dificuldade desses textos. Por isso, perguntamos os títulos que eles não tinham compreendido bem (questão número sete (07)). A maioria relativa, quarenta por cento (40%), não respondeu; vinte por cento (20%) dos entrevistados entenderam todas as obras lidas e o restante dividiu-se (dez por cento (10%) para cada um) entre textos de poesia, *Lavoura Arcaica*, *Amar-te-a-ti* e *Sagarana*.

O índice de quarenta por cento (40%) de omissão à pergunta confirma a falta de leitura, pois, obviamente, não se pode ter dúvidas de textos desconhecidos. Além disso, o fato de a maioria dos professores terem compreendido todos os títulos lidos é uma resposta mais ou menos evidente, quando consideramos que eles leram somente a metade dos títulos. Como não leram as obras, não puderam manifestar os problemas suscitados a partir delas.

Outro dado interessante, que se conecta aos resultados obtidos no segundo capítulo, é o fato de os professores indicarem, dentre outros, *Sagarana* como um título em que encontraram dificuldades. Isso confirma duas realidades. A primeira é a de que o livro foi o menos apreciado pelos alunos porque o mediador teve dificuldades para absorvê-lo. É impossível ensinar sem primeiro entender, sobretudo em se falando da obra roseana. O segundo ponto demonstra a falta de preparo dos professores, falha que não pode ser atribuída somente a eles, mas também aos cursos de graduação em Letras que não oferecem uma disciplina que vise a pensar os problemas do ensino de literatura no Brasil.

Segundo as informações até aqui obtidas, o profissional escolhe as obras a serem utilizadas pelos estudantes nas aulas de literatura, mas negocia com eles, permitindo a leitura das obras da lista de vestibular da UFMS. Isso poderia indicar que a formação do leitor acontece da melhor forma possível, ou seja, na interação entre o aluno, o professor, o texto e as instituições, como, por exemplo, a COPEVE.

No entanto, o que parecia um incentivo à emancipação, começa a ruir. Primeiramente porque o educador obedece a um plano de ensino considerado regular, numa realidade educacional distante dos objetivos dos projetos pedagógicos. Mesmo quando estes são cem

por cento no papel, dificilmente se conseguirá atingir tal índice na prática. Não se pode, porém, pensar que os professores são totalmente passivos: eles têm seu ponto de vista sobre o cânone, sua lista. Como não têm voz para estabelecê-la por causa da atuação dos fatores externos, como a necessidade que o aluno tem de passar no vestibular e o tipo de prestígio que isso garante, eles também não aceitam aquela exigida pelos organizadores do vestibular.

Assim, o educador de ensino médio lê nos momentos de passatempo, tem prazer na leitura, mas deixou de lado as indicações da COPEVE, pois, embora ela seja de bons títulos, não garante a adesão dos educadores. Com efeito, a visão de cânone na escola varia de lista para lista e da percepção que o docente tem dela em determinado período de sua formação.

O exposto acima se traduz numa incompatibilidade entre os professores-organizadores-da lista e os de ensino médio. Enquanto aqueles indicaram livros que, possivelmente, são de sua predileção, estes nem mesmo os leram. As escolhas da Comissão de Vestibular foram baseadas em suas experiências de leitura (é pouco provável que um membro da COPEVE indicasse um livro de que não gostasse), já os docentes responsáveis pela instrução dos alunos são obrigados a trabalhar com títulos que nem sequer conhecem. Uma mudança no público, suas limitações e discrepâncias manifesta-se na instituição da lista de vestibular, demonstrando que, enquanto um evento social e cultural, interferiu na tríade.

O autor (ou editora, quando a obra é de domínio público) pode ganhar mais dinheiro e ser reconhecido. A obra pode passar a ser lida de modo diferente (isso inclui a *má* leitura, via resumos), circular por lugares aonde jamais chegaria, ou ser menos apreciada por causa da leitura pragmática. Porém, o mais importante elemento, o leitor, ingressou na universidade, mas não se formou, como ficou evidente no capítulo anterior. Então, para que lista? É necessário lê-la para ser aprovado no vestibular?

3.3 As perguntas da prova de vestibular: é necessário ler os livros?

No capítulo anterior, pela análise das respostas dos alunos, concluímos que a obrigação de leitura das obras da lista de vestibular da UFMS os direcionou para uma atitude pragmática e superficial e que o professor, por ser uma peça da complexa engrenagem dos elementos envolvidos na leitura (como o são os autores, editores...), não conseguiu mudar essa situação e permitiu (estimulou, algumas vezes) o uso dos resumos porque esses instrumentos têm utilidade (pelo menos ensinam a utilizar um bom texto). Em outras palavras,

os resumos não emancipam o sujeito, mas aprovam. Por que esses alunos, mesmo tendo lido essas trivialidades, conseguiram ser aprovados no vestibular? É mesmo possível responder às questões da prova somente com a leitura dos resumos?

A seguir, a partir da análise de quatro (04) das dez (10) perguntas da prova de vestibular de verão 2006 e de alguns resumos da Internet, verificamos se foi possível ao candidato resolver as questões de literatura somente com as dicas dos facilitadores. Fizemos isso, buscando nos resumos as respostas corretas das questões vinte e um (21), vinte e três (23), vinte e sete (27) e vinte e nove (29) do referido teste (Escolhemos essas quatro questões pois nossa experiência em sala de aula as aponta como as mais complexas para os alunos). Primeiramente, apresentamos as alternativas corretas da prova e, depois, os trechos de resumos a partir dos quais o candidato poderia encontrá-las.

A primeira questão, a número vinte e um (21) é sobre *OS Ratos*, de Dyonélio Machado. Pede-se que, com base na leitura dessa obra, o estudante marque o valor (o sistema de pontos é somatório: a resposta correta é a soma das proposições corretas) da(s) alternativa(s) correta(s) que, nesse caso, são três:

004) Naziazeno, apesar das instâncias da mulher (“- Eu sei que há muitos homens que arranjam um biscate depois que largam o serviço – dissera-lhe uma vez a mulher). – Por que não consegues um pra ti?”), parecia não ver nada que pudesse fazer além do trabalho na repartição. Sua idéia para cobrir a falta de dinheiro era sempre a mesma: recorrer a uma pessoa – o diretor, o Duque.

(008) Outra das alternativas encontradas por Naziazeno, para cobrir o déficit financeiro, foi a de jogar no cassino. Diante da roleta, aposta no 28 e ganha. Em vez de recolher o quinhão que lhe cabe e saldar a dívida com o leiteiro, Naziazeno decide continuar jogando, até que se vê sem nada, esgueirando-se para fora do cassino.

(016) Ao chegar em casa, Naziazeno depara-se com “a cara branca e triste” da esposa, numa demonstração impressionista da vida obscura e marcada por dificuldades que assola seu cotidiano familiar. (ANEXO D)

As alternativas acima versavam somente sobre o enredo. Assim, o leitor não necessitou ler a obra na íntegra, bastando, para chegar às respostas corretas, um resumo, ou uma aula de um professor contador de histórias para saber tudo sobre a vida do Naziazeno. A primeira proposição (004) encontra-se num resumo da Internet⁶: “Pensou em recorrer ao amigo Duque, que sempre tinha facilidade para safar-se de situações semelhantes.” A segunda

6

proposição (008), que indaga sobre o fato de o endividado buscar saída no jogo, também é respondida no mesmo sítio: “Joga na roleta, no número 28 e ganha cento e setenta e cinco mil-réis”. A última alternativa (016), que procura saber sobre as dificuldades do Naziazeno, responde-se no início do referido resumo: “A obra pode ser definida como um drama urbano que envolve a vida de um reles funcionário público de baixo escalão, com pequenos rendimentos, pequena família, pequena vida e problemas a serem resolvidos”.

A próxima pergunta, a vinte e três (23), sobre *O Santo Inquirito*, tem duas alternativas corretas (004 + 016), que são sobre o enredo e a temática da hipocrisia religiosa, como veremos abaixo:

004) Branca é, a um só tempo, derrotada e vitoriosa: derrotada porque, em defesa de seus princípios éticos, acaba sendo condenada à fogueira; e vitoriosa porque, na defesa desses mesmos princípios, ela descobre que “Há um mínimo de dignidade que o homem não pode negociar, nem mesmo em troca da liberdade. Nem mesmo em troca do sol.”

(016) Desde o início de seu interrogatório pelo Visitador, Branca questiona os costumes que são levados a cabo pelo Tribunal e que contrariam os ensinamentos cristãos por ela recebidos. Por exemplo: quando o Visitador solicita que ela se ajoelhe diante dos membros do Tribunal, ela se recusa dizendo:

“Branca – Perdão, mas não posso fazer isso”.

Visitador – Por que não ?

Branca – Porque ninguém deve ajoelhar-se diante de uma criatura humana. [...] Foi o que aprendi na doutrina cristã: somente diante de Deus devemos nos ajoelhar com ambos os joelhos.” (ANEXO D)

As respostas acima também não pressupõem um leitor que interaja com o texto, pois as alternativas são respondidas na página do *geocities*⁷, na qual o *resumidor* apresenta tudo sobre a Branca, dizendo exatamente que ela, embora vítima dos costumes religiosos, não desiste de sua dignidade:

Sua perplexidade cede lugar então a um princípio de consciência, que inicialmente a aniquila e depois a faz erguer-se na defesa fatal da própria dignidade. E é isso, justamente, que a perde, não percebe que os homens que a julgam agem segundo uma idéia preconcebida, que subverte a verdade, embora eles também não tenham consciência disso e se considerem honestos e justos.

⁷ <http://br.geocities.com/prosapoesiaecia/santoinquiritovest.htm> consultado em 25/06/2007

Em *A Rosa do Povo*, de Drummond, exige-se do candidato a capacidade para perceber as metáforas produzidas pelo poeta. Os possíveis significados do texto estão prontos nas proposições, bastando ao vestibulando encontrá-los, como se vê nas respostas da questão número vinte e sete (27):

27 - *A rosa do povo* é um livro de poemas de Carlos Drummond de Andrade. Considerando a leitura desse livro, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) A estrofe abaixo, do poema “A flor e a náusea”, apresenta uma atitude lírico-reflexiva que critica a tradição e suas regras, como no segundo verso, e aponta a saída para a poesia moderna – a ênfase no registro visual das coisas e na sua construção enfática pela linguagem:

“Em vão me tento explicar, os muros são surdos.

Sob a pele das palavras há cifras e códigos.

O sol consola os doentes e não os renova.

As coisas. Que triste são as coisas, consideradas sem ênfase.”

(004) No poema “Nosso tempo”, aparecem os seguintes versos:

“*Este é tempo de partido*

tempo de homens partidos.

(...)

Este é tempo de divisas,

tempo de gente cortada.

(...)”.

Neles, o tema da guerra está explicitamente visível, ainda que traduzido em metáforas paradoxais de um cruel lirismo – “homens partidos”, “gente cortada”, aprofundando e tornando mais próximas as fissuras humanas provocadas pelo conflito bélico.

(016) Utilizando uma linguagem despreziosa, o poeta cria textos profundamente críticos sobre a vida cotidiana, mostrando que a poesia incorpora elementos da vivência lingüística desse mesmo cotidiano. (ANEXO D)

Em outro resumo do *geocities*⁸, encontramos as respostas para as questões acima. A leitura do resumo permite aos candidatos resolver as alternativas, pois apresenta a temática da ênfase visual das coisas (proposição 001), da guerra (004), e da intensidade lingüística (016):

Obra de linguagem poética com participação social. Os poemas de *A Rosa do Povo* foram escritos nos anos sombrios da ditadura de Vargas e da Segunda Guerra Mundial. Os acontecimentos provocam o poeta, que se aproxima da ideologia revolucionária anticapitalista de inspiração socialista, e manifesta sua revolta e sua esperança em poemas indignados e intensos. No entanto, em meio a essa clausura sócio-existencial (que pode ser

⁸ <http://br.geocities.com/prosapoesiaecia/santoinquiritovest.htm> consultado em 25/06/2007

representada pela imagem, na terceira estrofe, do muro), o poeta vislumbra uma saída.

A questão vinte e nove (29) inicia-se com a obviedade de que *Cinco Minutos*, de José de Alencar, é um romance urbano (001). Depois, os elaboradores da questão perguntam se o título do livro tem relação com a história (002), outra obviedade facilmente apresentada em qualquer resumo. A última proposição tem o objetivo de verificar se o aluno sabe a temática do livro (016), elemento de maior ênfase em qualquer trivialidade literária. Vejamos as respostas corretas da prova e em seguida um trecho do resumo a partir do qual se podem obter as respostas.

29 - O romance *Cinco minutos*, de José de Alencar, tem sido classificado como romance urbano. Sobre ele, a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) O título do romance refere-se ao atraso do narrador em pegar um ônibus e que teve como consequência o seu primeiro encontro com uma mulher misteriosa que mudaria sua vida para sempre.

(002) O narrador revela a visão do Oriente como espaço exótico e de evasão, ideal da relação amorosa e da submissão da mulher, em afirmações como:

“O sândalo é o perfume das odaliscas de Estambul e das huris do profeta; como as borboletas que se alimentam de mel, a mulher do Oriente vive com as gotas dessa essência divina”.

(016) O amor romântico é elemento ratificador de conduta moral e fator de categorização social, uma vez que o casal de apaixonados pertence a uma mesma classe e partilha uma mesma cultura. (ANEXO D)

Como antecipamos, as perguntas acima não necessitam de um leitor, mas de um decodificador que saiba guardar fatos, como revela este trecho de um resumo que contém as respostas (resumo do resumo?):

A história começa no Rio de Janeiro, quando o narrador perde o ônibus por um atraso de cinco minutos e é obrigado a pegar o próximo. Senta-se ao lado de uma mulher. Apaixona-se por ela, mas não vê seu rosto e teme que a mulher seja feia; ela parte pedindo que não a esqueça, mas ele a perde. Se encontram [*sic*] enfim. Passam dez dias na Europa; à beira da morte, Carlota pede um beijo e no exato instante em que se beijam, por milagre, a moça se reanima e vive.⁹

⁹ www.wilkipedia/cincominutos.com.Br, consultado em 25/06/2007

Nenhuma das questões da prova de vestibular considerou o leitor como um sujeito construtor do significado. Todas as alternativas corretas já tinham um significado pronto do ponto de vista daqueles que as elaboraram. Em nenhuma proposição foi necessária a intervenção de um sujeito ativo. As indagações partiam do pressuposto da memorização temática, dos nomes dos personagens, de algumas peculiaridades formais e históricas, todas passíveis de serem rapidamente *decoradas e descartadas* (colocamos em itálico porque essa prática não pode ser de todo descartada, como vimos no capítulo anterior).

Embora no primeiro tópico deste capítulo as declarações de um dos elaboradores da lista de vestibular de verão 2006 manifeste o objetivo de, por meio das indicações de leitura, propiciar o ensino de literatura na escola, repudiando os resumos, essas informações, como veremos, não se encontram na ementa¹⁰ da disciplina de literatura que, em vez de inibir as trivialidades, fortalece essas práticas utilitaristas. Esse documento, em momento algum, pressupõe um leitor que interaja com o texto, pois as exigências estão simplesmente no nível da mentalização, e nunca da abstração. Segundo a ementa, os objetivos da prova são:

a - Reconhecer aspectos básicos dos principais elementos estruturadores da narrativa de ficção (personagens, tempo, espaço, enredo e narrador), relacioná-los entre si e ao contexto histórico, social e cultural da época, de modo a depreender informações, mensagens e temas veiculados pelo discurso da obra. **b**-Reconhecer características dos períodos (movimentos) literários a que as obras e os autores se vinculam. Nos textos em verso (poemas líricos): Identificar os elementos que organizam o discurso do texto lírico (sonoridade, métrica, ritmo, rima e figuras de estilo), relacionando-os entre si e ao contexto histórico, social e cultural da época, e depreendendo temas e mensagens. (www.COPEVE.UFMS.BR)

Reconhecer, depreender, identificar e relacionar são as exigências que se faz ao vestibulando. Por isso, ele não necessitou, para responder a nenhuma questão, demonstrar sua participação na construção dos significados das respostas. Primeiramente, porque elas já eram pré-estabelecidas, depois, porque privilegiavam aspectos que podem ser facilmente dominados, como os vestibulandos o foram desde sua formação literária no ensino médio.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁰ <http://www.copeve.ufms.br/Vst2006v/> consultado em 31/05/07

A dúvida prende-se em dois pontos. De um lado, a convicção de que o professor da universidade, envolvido com pesquisa, deve ter condições de preparar bons materiais didáticos destinados ao ensino de níveis preparatórios e de formação. [...] De outro lado, permanece a insegurança sobre o risco de se elaborar algo de natureza dogmática, fechada ou, o que é pior, tão tacanho e obtuso como muitos que povoam os infundáveis catálogos das editoras brasileiras.

(SALES, 2006, p. 151)

A epígrafe de Sales (2006) situa o profissional em leitura sob duas vertentes: a primeira diz respeito à educação preparatória e a segunda à formativa; acreditamos que esta ultrapassa a utilidade e atua na constituição do sujeito como um todo e que aquela diz respeito principalmente à preparação para o mercado de trabalho. O problema abordado pelo professor serve de base para as reflexões de que se ocupou este trabalho, pois trata da ideologia e dos catálogos, ligando-os à formação do leitor: enquanto os educadores, por meio da leitura literária, atuam na educação preparatória e formativa, correm o risco de confirmarem a ideologia (a natureza dogmática) e o mercado (aquilo que, segundo o autor, liga-se aos catálogos das editoras brasileiras).

Os dados apresentados nos capítulos anteriores nos permitiram verificar que a imposição da lista de vestibular da UFMS agenciou o funcionamento dos elementos de uma coesa engrenagem na formação do leitor. O primeiro elemento, os professores do ensino médio, dizem ter seu cânone, que não se ajusta à lista de vestibular, porém a maioria dos livros indicados por eles são obras que a tradição já consagrou. Assim, a COPEVE, um outro elemento da engrenagem do processo de formação do leitor, dá início no processo do comodismo ditando o que deve ser lido, sem se preocupar com a recepção dos docentes do ensino médio e com o efeito disso no pensamento deles. Isso se evidencia na ementa de literatura para o vestibular que, em momento algum, comprometeu-se em atuar na formação literária do estudante em preparação para o vestibular e na prova, que mascara o leitor pressuposto pelas obras. Indicar textos consagrados traz nas entrelinhas a mensagem de que a prova configura-se a partir de um leitor do nível dessas obras, porém, verificamos que isso não aconteceu. Exigir bons textos e trivializar a leitura deles por meio de perguntas

estereotipadas é uma formação às avessas. É propor a emancipação por uma via (exigência de bons textos) e negá-la por outra (prova estereotipada).

Entre esses dois elementos insere-se o mercado, instância que vê no comodismo dos envolvidos na imposição (COPEVE) e no ensino de leitura (professores de ensino médio e cursinho) a oportunidade de inserir os resumos, tornando ainda mais cômoda a formação do leitor. Esses facilitadores, a partir da observação da prova de vestibular, minimizam o trabalho dos professores em sala de aula e dão certa tranquilidade aos organizadores da lista, pois garantem ao aluno uma vaga no Ensino Superior. Os preparadores da prova teriam problemas se muitos reprovassem por causa das questões de literatura por não conseguirem resolvê-las. Os resumos, nesse caso, funcionariam como um paradigma de leitura para a faculdade.

O aluno, o elemento final dessa engrenagem, tem sua formação mediada por um professor que não conseguiu ampliar a tradição, pela COPEVE, que se preocupou unicamente em oferecer bons livros, e pelo mercado de livros, sob o viés do comodismo: os calouros não foram desafiados para apreciar *Sagarana*, de Guimarães Rosa. O gosto que advém das estruturas prontas não pode construir o significado que brota da intersecção entre o plano formal e temático da obra roseana. Por outro lado, a linguagem fácil e o enredo fantástico de *Cinco Minutos*, de José de Alencar, atraíram os vestibulandos, cuja configuração leitora tinha sido baseada somente na percepção dos elementos de superfície do texto. Os estudantes não foram desafiados para a complexidade temática e estrutural de Alencar.

A imposição da lista, segundo esta pesquisa, alterou a formação do leitor, vedando aos alunos, pela via da formação de um gosto fácil e descartável, o acesso a uma leitura mais complexa. A engrenagem acima descrita funciona. Não, porém, como humanizadora, no sentido apresentado por Candido (1972), mas como imposição a uma articulação das altas esferas de poder para manter alienado o sujeito em formação escolar (talvez porque a nossa massa estudantil, em tempos passados, já tenha dado sinais de que é capaz de interferir nos interesses da massa dominante). Assim, os elaboradores da lista fazem sua parte na indicação das listas, os professores de sala de aula, ajudados pelos resumos, colaboram com a indicação e o aluno encontra uma vaga na faculdade. Numa mesma mão vendem-se livros e resumos, assegura-se o interesse do mercado, trivializam-se as aulas de Literatura e (de)formam-se leitores. Ninguém rompe com o comodismo, nem participa efetivamente da construção intelectual do educando.

Pode ter ficado aqui a idéia de que culpamos alguma das partes envolvidas nesse processo, porém, a intenção foi demonstrar a solidariedade entre os elementos que compõem o sistema literário e o efeito disso na composição intelectual dos estudantes. Pode também

transparecer uma utopia nas páginas deste trabalho, mas reconhecemos que as fragilidades apresentadas na formação do leitor se dão na intersecção do conjunto que abrange um amplo mecanismo: o Ministério da Educação e Cultura, COPEVE, mercado, professores e alunos. Não existe um culpado, um responsável. É o conjunto.

Sendo assim, uma alternativa para a introdução de mudanças situa-se na ruptura: como é o ajuste entre as peças da engrenagem acima apresentada que garante o *funcionamento-conforme*¹¹, a ruptura agenciada por uma das partes desse mecanismo poderia alterar as demais, favorecendo a formação do leitor. Em outras palavras, algumas das entidades envolvidas na formação escolar do aluno devem mudar suas atitudes visando, sobretudo, à emancipação do leitor. Isso é possível, pois, como vimos anteriormente, o sistema literário é solidário e a alteração em um de seus elementos modifica os demais.

A COPEVE pode agenciar mudanças substituindo o critério da quantidade pelo da qualidade, indicando menos livros, o que facultaria ao professor de ensino médio e alunos escolherem outras obras. Isso poderia também desestimular a produção de resumos, pois daria aos mestres condições de obter e ler os livros em classe com os alunos. Outra atitude dos organizadores da lista seria verificar se as obras que eles estão indicando existem no mercado. Exigir a leitura de um livro cuja edição está esgotada pode se transformar em um acordo com os produtores de resumos e, conseqüentemente, com a trivialização literária. Além disso, a COPEVE poderia envolver os professores do ensino médio das redes públicas e privadas na escolha dos títulos e fornecer, por meio de projetos de extensão, a formação desses docentes, aprofundado o estudo das obras que estão na lista do vestibular. Essa atitude, num segundo momento, poderia alcançar também os estudantes (enquanto revisamos este trabalho com vistas a apresentá-lo para a banca de defesa, fomos informados que uma professora que o leu na qualificação propôs aos alunos do quarto ano do curso de Letras, na disciplina de estágio supervisionado, um projeto de ensino para o terceiro ano do ensino médio de todas as obras exigidas para o vestibular 2009). Ao fazer isso, a COPEVE estaria assumindo a responsabilidade pela indicação de livros que, como demonstrou este trabalho, atua na formação do leitor e do público. Estabelecer um catálogo não é prática neutra.

A função dos resumos, como vimos, não é humanizar o homem, mas *facilitar* a leitura, ou melhor, substituí-la por respostas prontas. O professor pode quebrar esse paradigma, problematizando o conhecido. Se, por um lado, é inevitável que o aluno leia resumos (em casa), por outro, o professor pode tirar proveito dessa prática, levando para a sala de aula

¹¹ Terminologia utilizada por Magnani (2001) para designar o ajustamento da escola às ideologias que por ela transitam.

excertos dos textos dos livros da lista, problematizando a leitura, a fim de estimular no educando um tipo de prazer que vem da construção de sentidos, a partir da superação das dificuldades oferecidas por esses textos. Ao confrontar os problemas do texto com os estereótipos do resumo, o professor pode fazer com que o educando perceba sua exclusão. Enquanto os resumos oferecem facilidades que eliminam o sujeito da construção do sentido, o educador, chamando os alunos para a superação das dificuldades do texto (como o faz o professor de matemática, ao dar um problema), pode propiciar ao estudante o refinamento do gosto. Acreditamos que o sujeito ativo só se constrói na busca de alternativas para a transposição de barreiras e, quando o professor, por meio do texto, propiciar-lhe isso, quebrará um elo do mecanismo de alienação, modificando os outros eixos e contribuindo para a formação de um sujeito-leitor emancipado pois, os elementos do sistema literário tocam-se e modificam-se. Se o professor conseguir mudar algo no leitor, isso alterará os outros eixos, pois a formação do leitor, na esteira da discussão que fizemos sobre a mobilidade dos elementos da tríade, está em constante mutação.

Fica agora uma questão por se responder: o que acreditamos ser uma pergunta de prova de vestibular humanizadora?

Primeiramente, entendemos que ninguém escreveu um texto literário para que alguém o lesse e arguisse o outro sobre ele. Quando isso acontece, aquele que vai responder às perguntas pode não ler o livro e fazer suas próprias questões, mas as do outro. A leitura para um exame pode ser efetuada a partir das perguntas que poderiam ser feitas sobre o texto, desconsiderando sua riqueza. Assim como o indivíduo pode, por meio da leitura, interiorizar um outro eu que emana do texto, pode também fazê-lo a partir das questões de uma prova. Em outras palavras, as questões da prova de vestibular podem criar um paradigma, uma orientação abstrata de leitura, validada pelo leitor quando ele percebe que essa leitura lhe capacita a resolver as proposições do exame. O significado se daria, então, pela mediação das perguntas de alguém que examina a leitura e não pela interação do leitor com o texto.

Em segundo lugar, questões de múltipla escolha, como as do vestibular da UFMS, não combinam com a flexibilidade e plurissignificação literárias. Acreditamos que o gesto de procurar respostas corretas sobre os textos pode contribuir para a mecanização da leitura e, conseqüentemente, do sentido.

Assim, podemos sugerir que as questões da prova de vestibular tenham natureza dissertativa, que verifique a capacidade do estudante de articular o tema e a estrutura da obra ao horizonte de expectativas hodierno, no caso dos clássicos, e que contemple a denúncia e a ruptura agenciadas pelos contemporâneos. Isso não seria novidade, pois é assim que agem os

professores de literatura da graduação, ao formarem o profissional que vai educar o aluno. Uma objeção a isso seria o trabalho que daria para avaliar as provas, mas, esse trabalho é compatível com a criação literária, que não cabe na correção mecânica de um computador.

Como os textos exigidos pela lista (clássicos e contemporâneos) contemplam a complexidade da existência humana nos vários momentos em que são lidos, uma ampliação dessa alternativa seria apresentar para a prova de redação, em vez de unicamente fragmentos de revistas pouco confiáveis esteticamente e tematicamente, excertos dos textos literários exigidos pela lista, a fim de que o candidato os flexionem aos outros textos (revistas, jornais) e aos temas que se pretendem discutir. Assim, numa mesma via, o aluno poderia ser avaliado quanto à leitura literária e à capacidade de produção do discurso escrito. O vestibulando receberia notas de uma equipe de professores da área específica da literatura e outra dos profissionais em correção de textos (os corretores de redação da UFMS quase sempre são da área das letras e, não raro, com pós-graduação em literatura) a partir das quais se estabeleceria uma média, o que não é inconcebível, já que a classificação dos vestibulandos se dá a partir das médias de todas as questões mais a nota da redação.

Certamente, esta não é a saída, a solução definitiva, mas poderia estabelecer um paradigma de leitura que considerasse o leitor como um todo, dificultando as respostas prontas (principalmente se a proposta da redação for extraída também dos livros: as temáticas dos vários textos e os subtemas de cada um em particular, dificultariam a mecanização), estereótipos de leitura, propiciando ao indivíduo atuar no texto, na descoberta da estrutura social que lhe subjaz.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). *leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: editora UNESP, 2006.

AZEVEDO, Adélia Maria Evangelista. *Estratégias de preenchimento nas redações do Vestibular de Inverno da UFMS - 2002*. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, . *Orientador*: Glaucia Muniz Proença Lara.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Editorial Loyola, 1996.

BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Januário da Cunha. Florilégio da poesia brasileira. In.: MOREIRA, Eunice; ZILBERMAN, Regina. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998

BELON, Antônio Rodrigues. Por que ler os contemporâneos: uma paródia ou teses sobre Ítalo Calvino. In: OLIVEIRA, Dercir Pedro (org.). *O livro da concentração: o lingüístico e o literário*. Campo Grande: editora UFMS, 2006.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, v.1, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento In.: MORENO, César F. (coord.). *América Latina em sua literatura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura* (São Paulo), v. 24, n.9, p. 806-9, set. 1972.

_____. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CARDOSO, Rosimeiri Darc Cardoso. Livraria e escolas: espaços de mediação. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Orgs.) *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura*. Tradução: Luzmara Cursino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DE PIETRI, Emerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. "O Almanaque Garnier, 1903-1914: ensinando a ler o Brasil, ensinando o Brasil a ler". In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FISHER, Steven Roger. *História da leitura*. Tradução: Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GARRET, Almeida. Tratado da educação. In.: MOREIRA, Eunice; ZILBERMAN, Regina. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

GUIAS CURRICULARES PROPOSTOS PARA AS MATÉRIAS DO NÚCLEO COMUM DE ENSINO DE 1º GRAU: SÃO PAULO: GERHUPE/SE-SP, s/d, p.11.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. . In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: Leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCELINO, Fernanda Torresan. *O ler por prazer: A construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80*. UNICAMP, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas

MARQUILHAS, Rita. Sobre a censura inquisitorial portuguesa no século XVII. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MERI, Leila Maria. *Professor-leitor: uma história de vida*. Maringá: UEM, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Maringá.

PAZ, Otávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROHMANN, Chris. *O livro das idéias: pensadores, teorias e conceitos que formam nossa visão de mundo*. Tradução: Jussara Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SAGRILO, Simone Gonzales. *A recepção de Olhai os lírios do campo de Érico Veríssimo por leitores da Bíblia*. Maringá: 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) Universidade Estadual de Maringá.

SALES, José Batista de. Monteiro Lobato na escola do século XXI: a presença do escritor nas aulas de literatura, em Mato Grosso do Sul. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SILVA, Joaquim Norberto de Souza. Brasileiras Célebres. In.: MOREIRA, Eunice; ZILBERMAN, Regina. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998

STEINER, George. *Lições de Mestre*. Tradução: Maria Alice Máximo – Rio de Janeiro: Record, 2005. p.30

TELES, Gilberto Mendonça. O mercado do livro universitário. In: HEIDRUN, Krieger Olinto; SCHØLLHAMMER, Karl Erik. *Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: Puc - Rio, 2002.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; Martha, Alice Áurea Penteadó (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

_____. *Práticas de leitura na escola*, Campinas: 2001. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas.

ZILBERMAN, R; MOREIRA, Maria Eunice. *O berço do cânone*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 7ª ed. São Paulo: Global, 1989.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

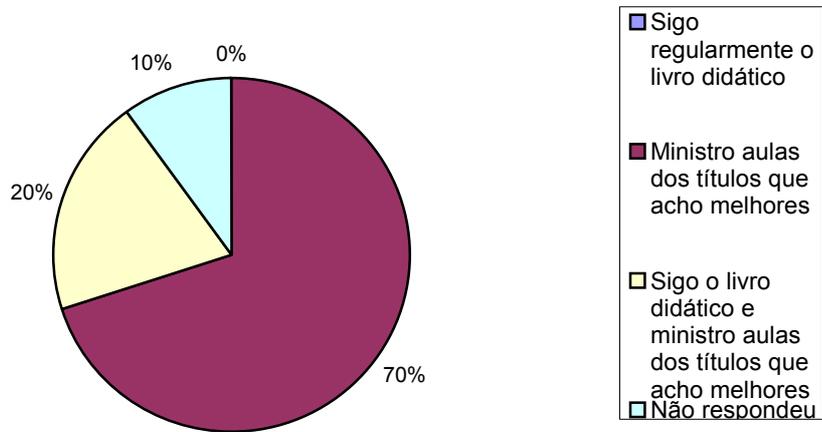
_____. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Senac, 2001.

ANEXOS

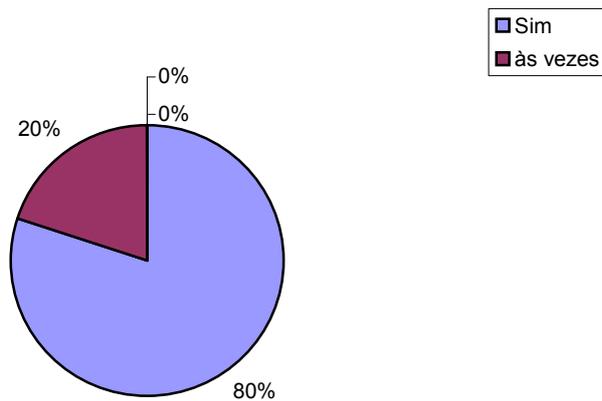
Anexo a: gráficos com as respostas dos professores

01) Você estimula e ministra aulas sobre a leitura dos melhores títulos da literatura nacional independentemente do que traz o livro didático, ou segue regularmente suas indicações?

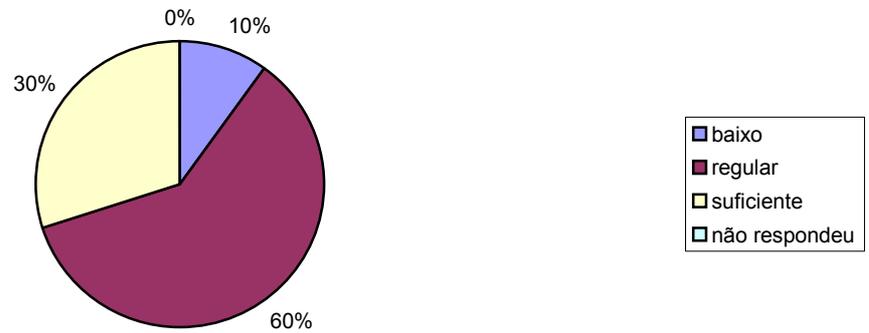
cite 1



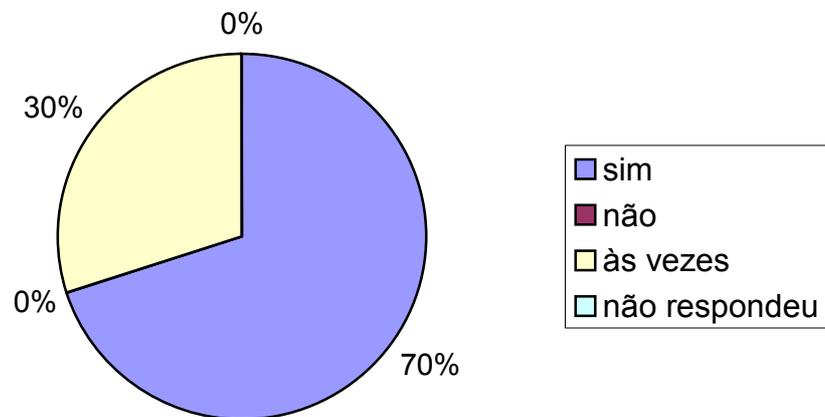
02) Nas suas aulas , você permite a leitura das obras ?



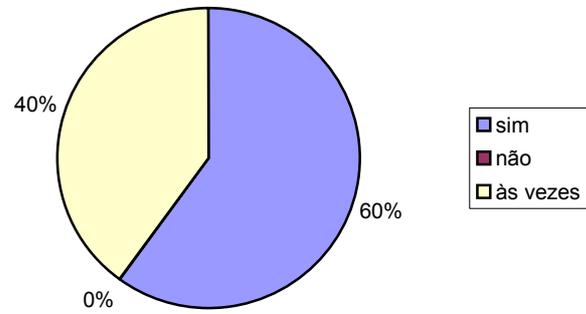
03) Quanto à leitura, o projeto pedagógico da escola em que você leciona tem um incentivo:



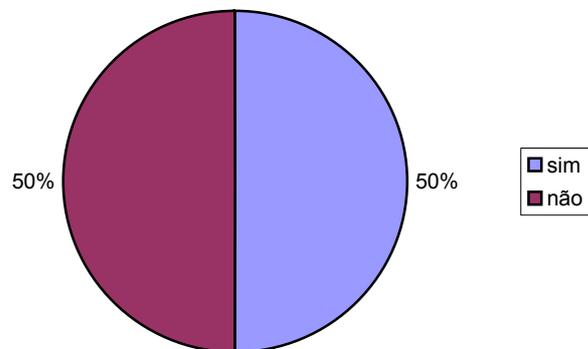
04) Você obedece às orientações do projeto pedagógico de sua escola?



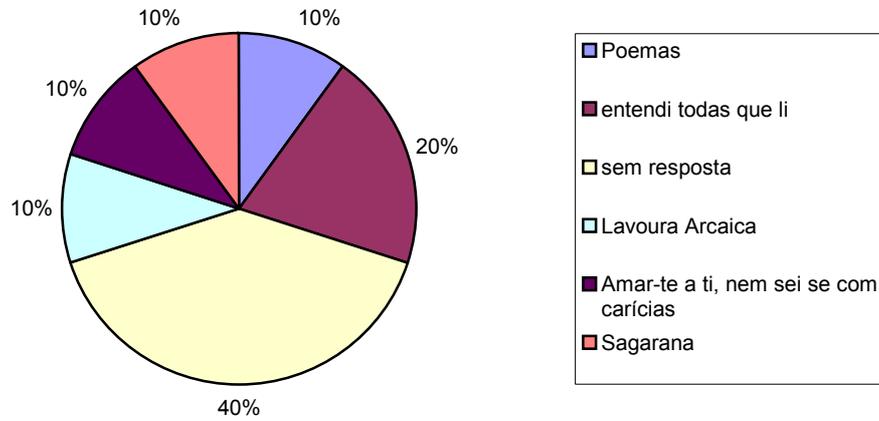
05) Nas suas horas vagas, seu passatempo é ler ?



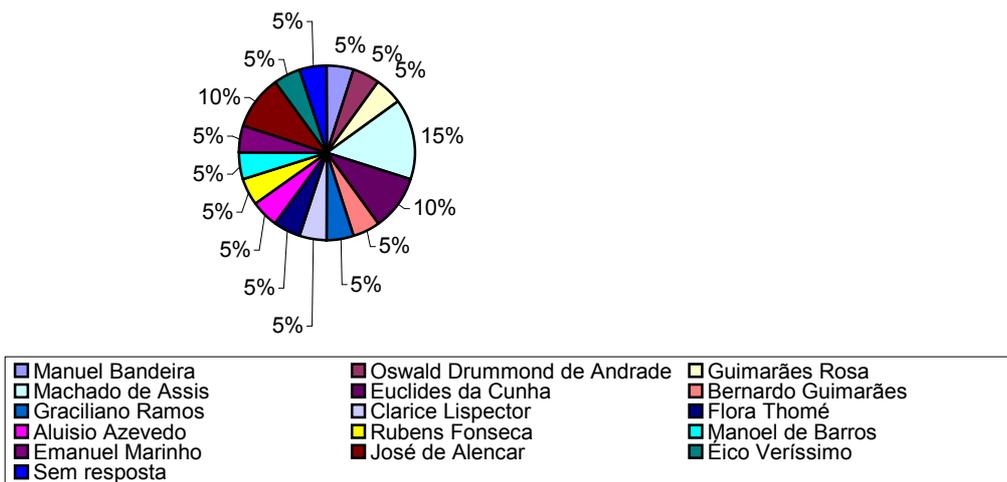
06) Você leu todas as obras da lista de livros da UFMS para o vestibular de 2005?



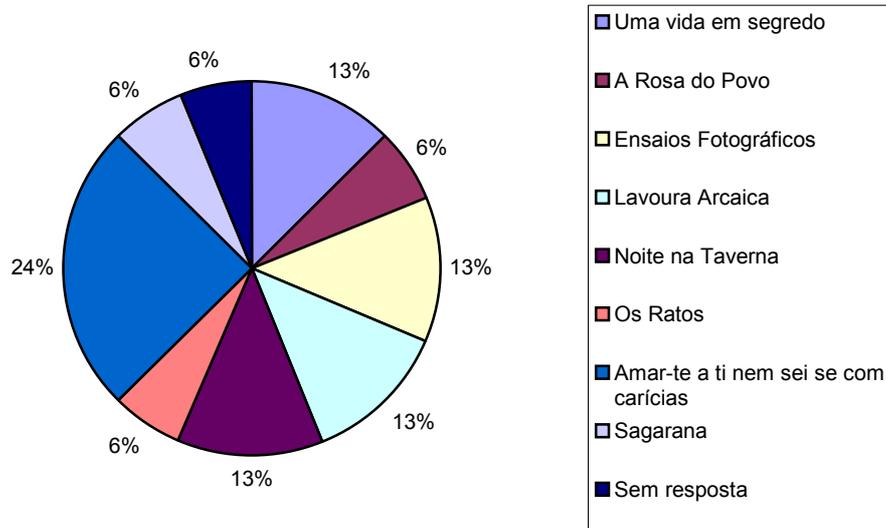
07) Pode indicar obra(s) que você não compreende bem?



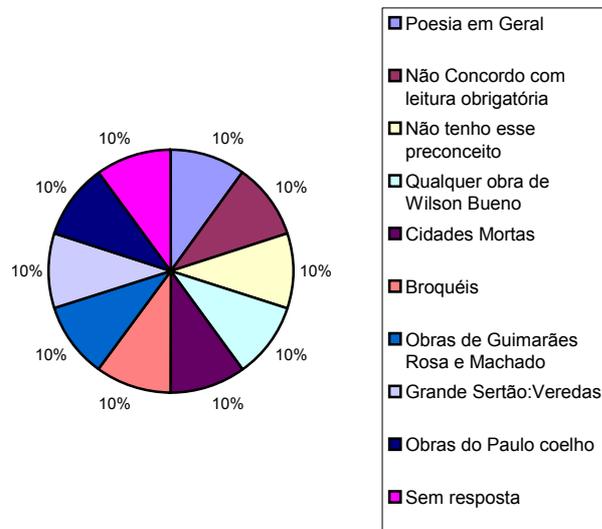
08) Você pode indicar três obras que gostaria de ver na “lista de livros para o vestibular da UFMS” ?



09) Qual ou quais obra (s) você retiraria dessa lista?



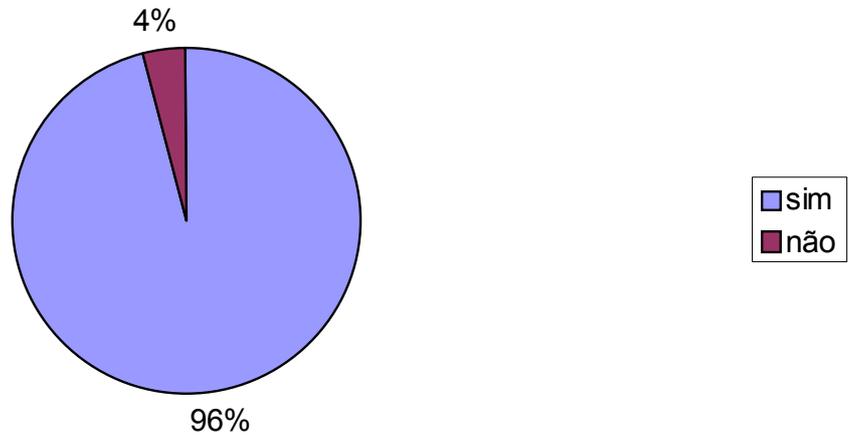
10) Cite até três obras que você não indicaria de jeito nenhum nessas listas?



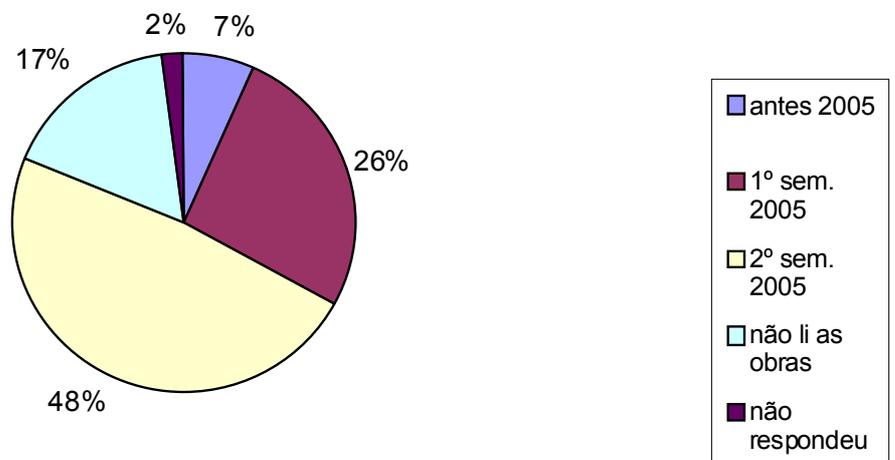
cite 1

Anexo b: gráficos com as respostas dos alunos

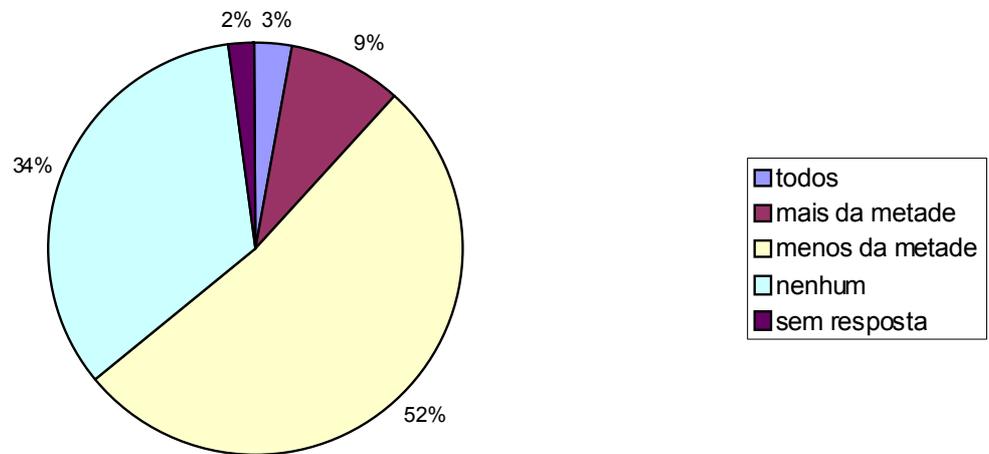
pergunta 01 : Você sabia da existência das "listas de livros para vestibular" antes de fazer o vestibular em 2005?



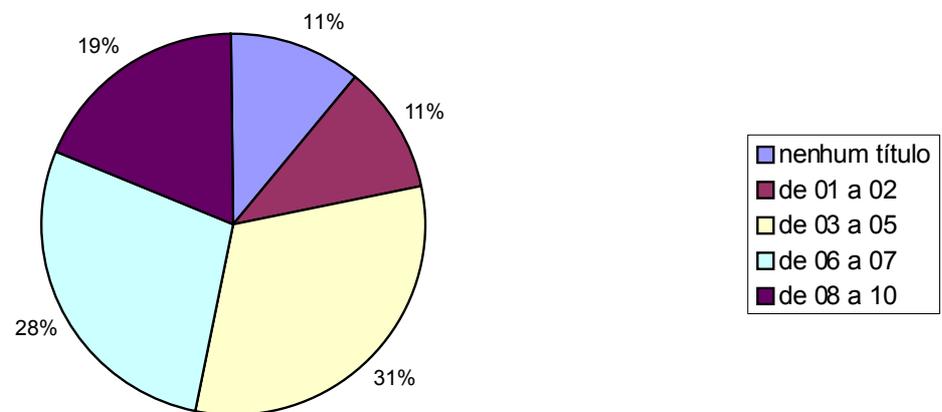
pergunta 02 : Quando você começou a ler os livros da lista do vestibular?

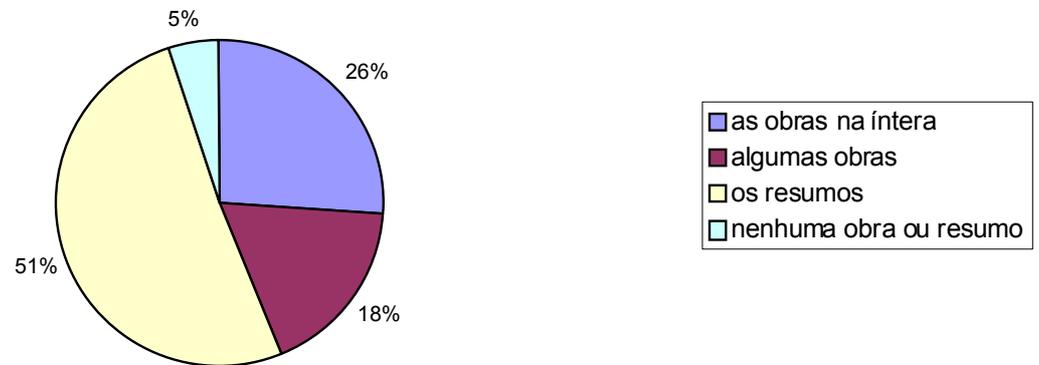
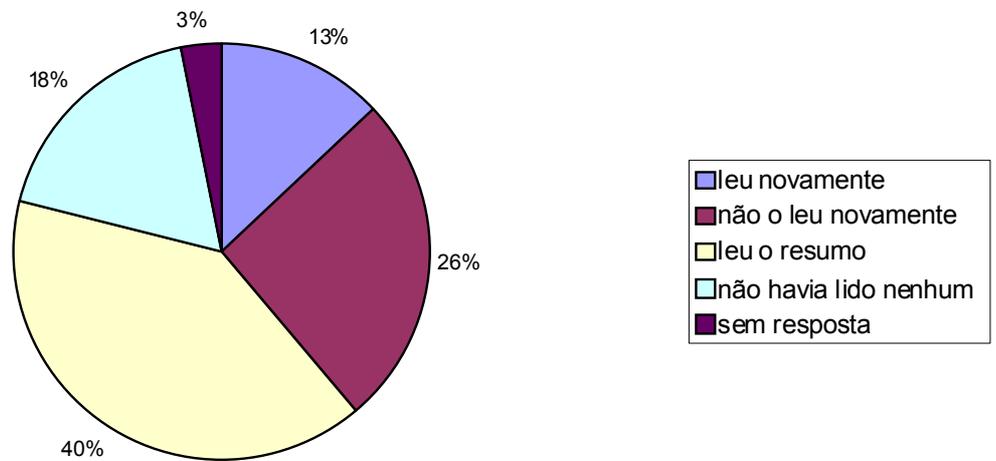


pergunta 03 : Dos livros constantes da lista você já havia lido:

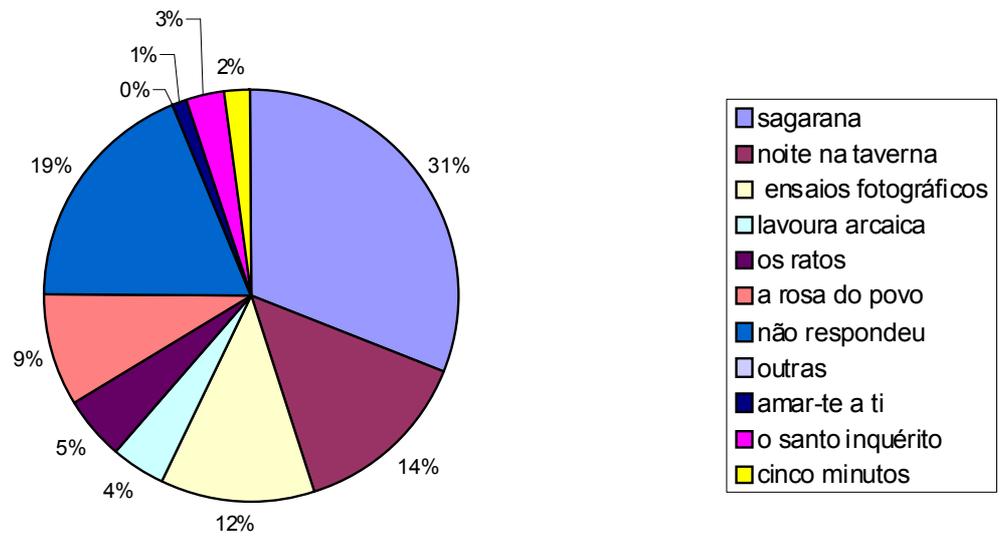


pergunta 04 : Cite título e autor dos livros da lista do vestibular que você fez.

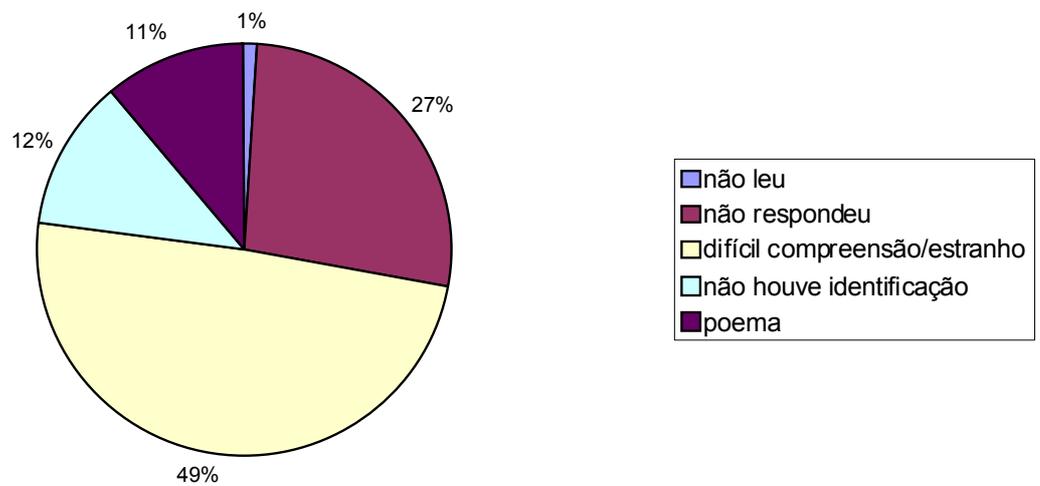


pergunta 05 : Você leu:**pergunta 06 : Ao ver que já tinha lido um livro da lista, você:**

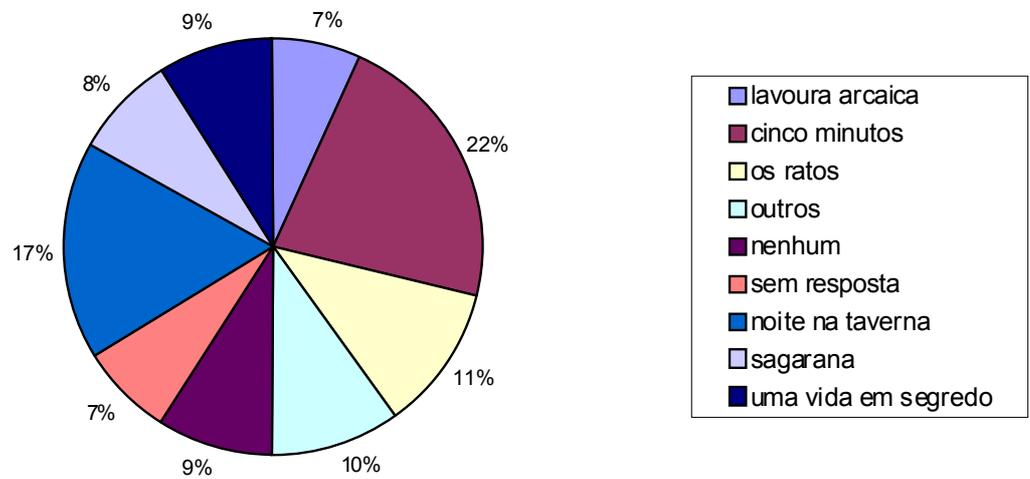
pergunta 07 : Cite o livro mais difícil, estranho, "chato" da lista.



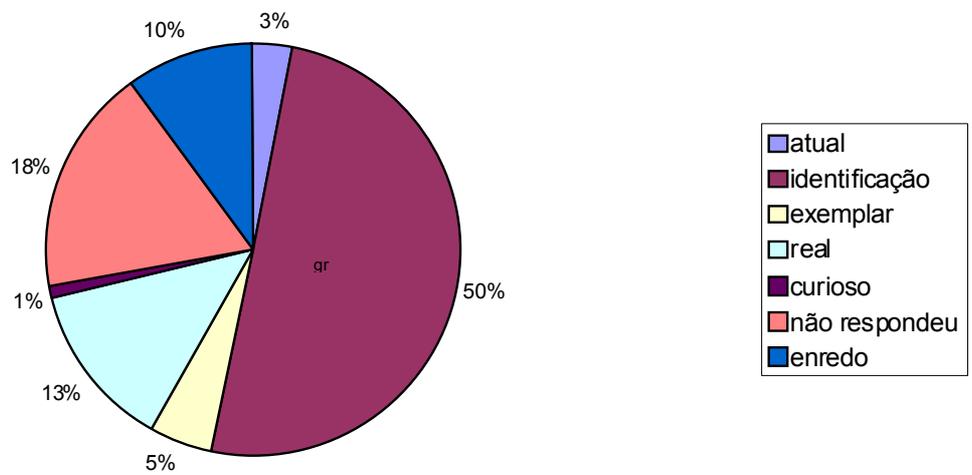
pergunta 08 : tente justificar sua resposta anterior.



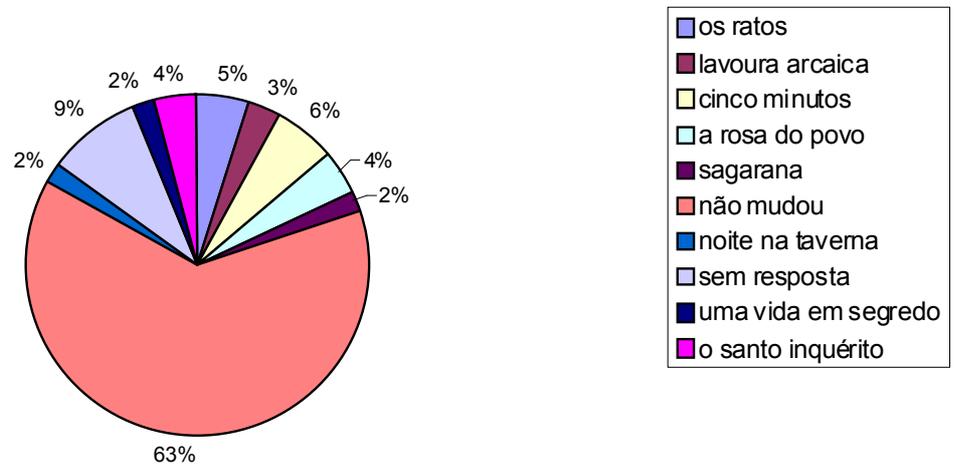
pergunta 09 : Cite o livro que mais chamou sua atenção.



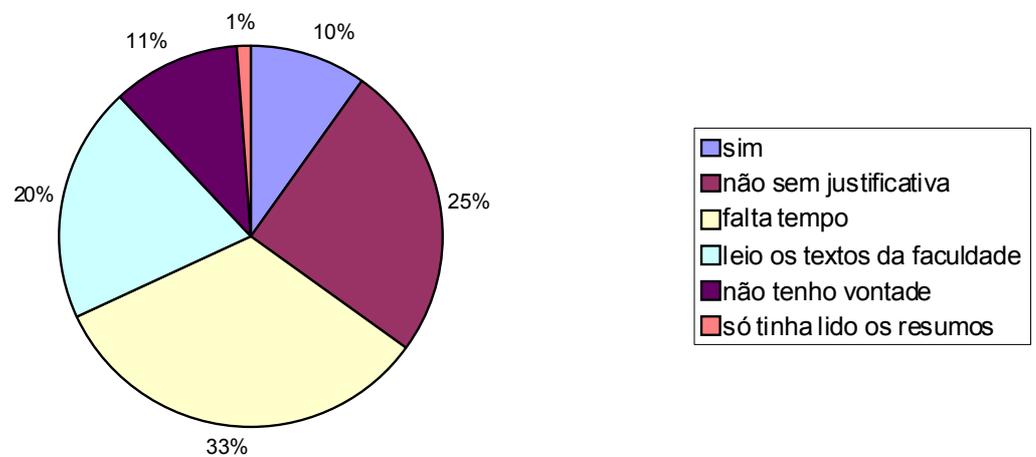
pergunta 10 : tente justificar a resposta da questão anterior.



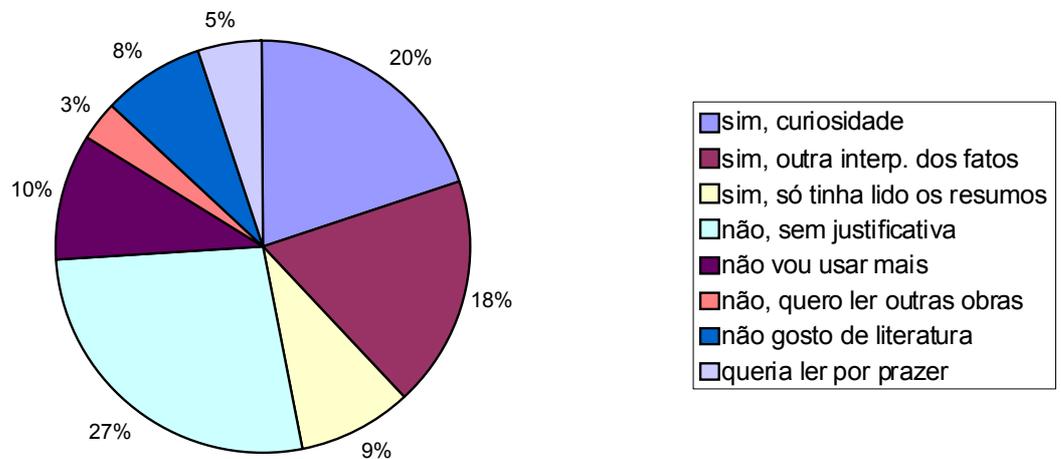
pergunta 11: Há , entre os livros da lista, algum que alterou a compreensão de si mesmo?



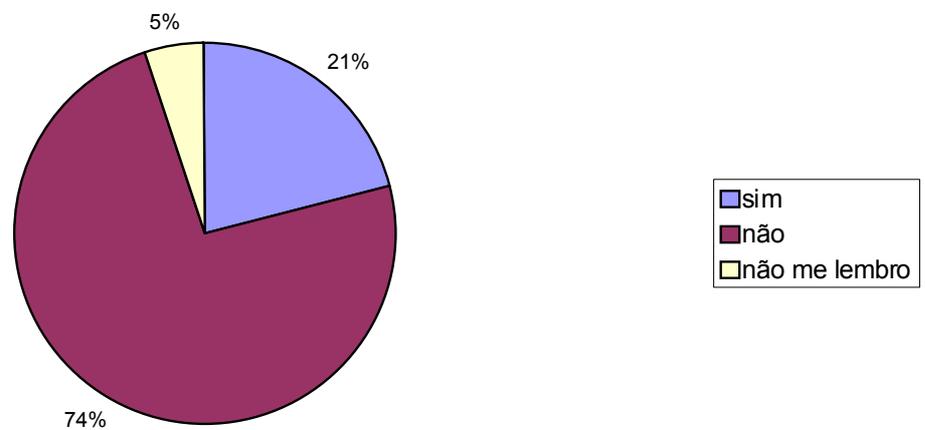
pergunta 12: Faz um ano que você fez vestibular. Você procurou reler algum livro da lista?



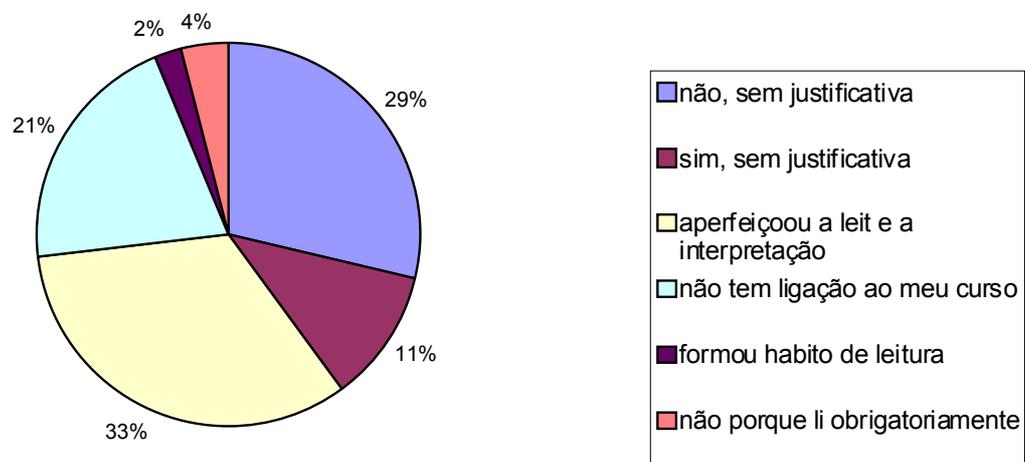
pergunta 13: Você pensa ou já pensou em reler algum livro da lista?



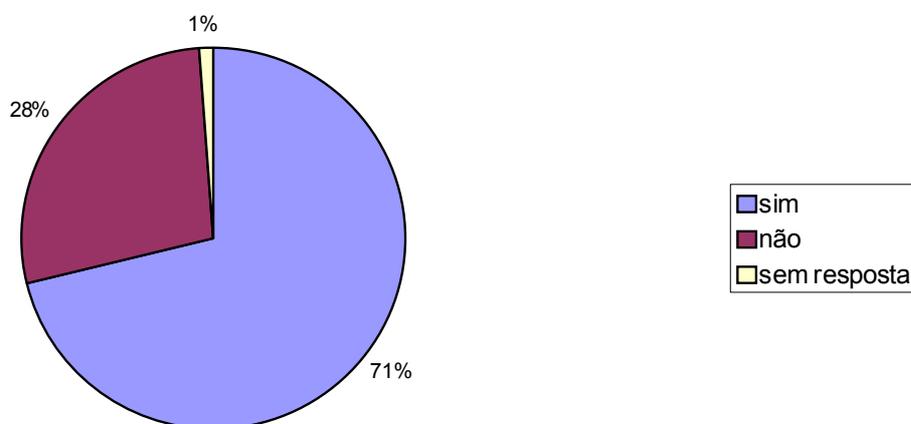
pergunta 14 : Alguns dos livros da lista foram mencionados durante as aulas, em 2006 (ou 2005) ?



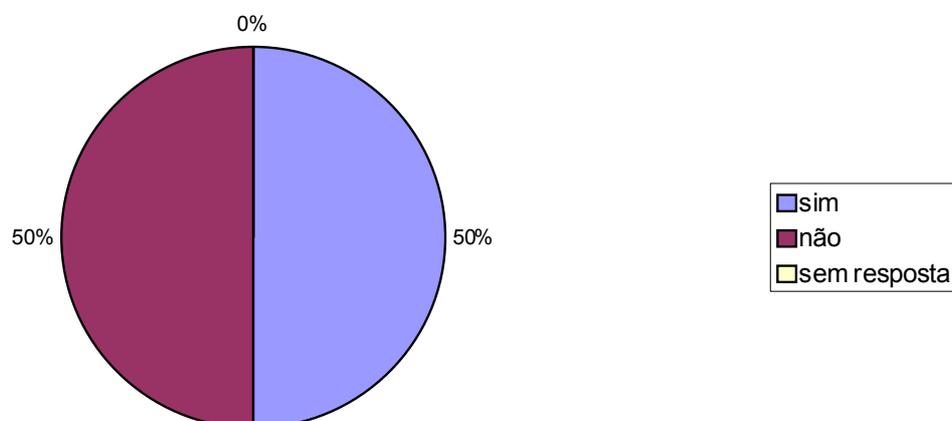
pergunta 15: A leitura das obras contribuiu para um melhor aproveitamento no curso frequentado em 2006?



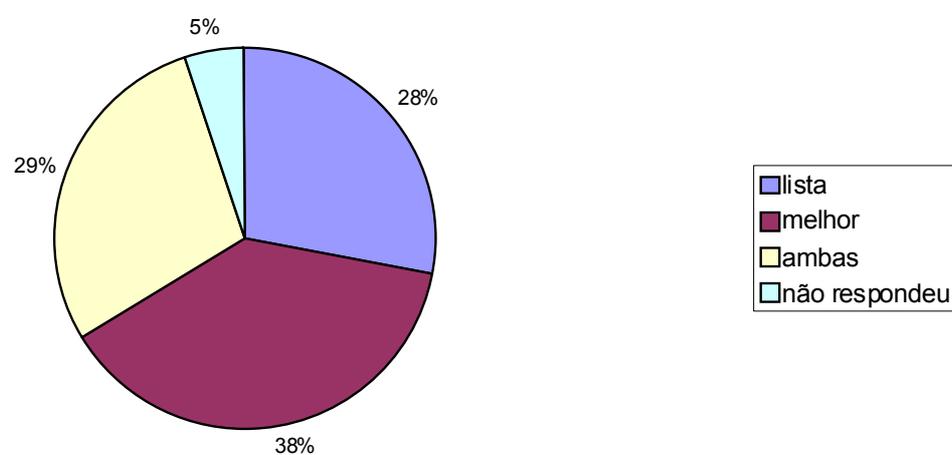
pergunta 16 : A leitura em geral faz parte de suas conversas entre amigos e familiares?



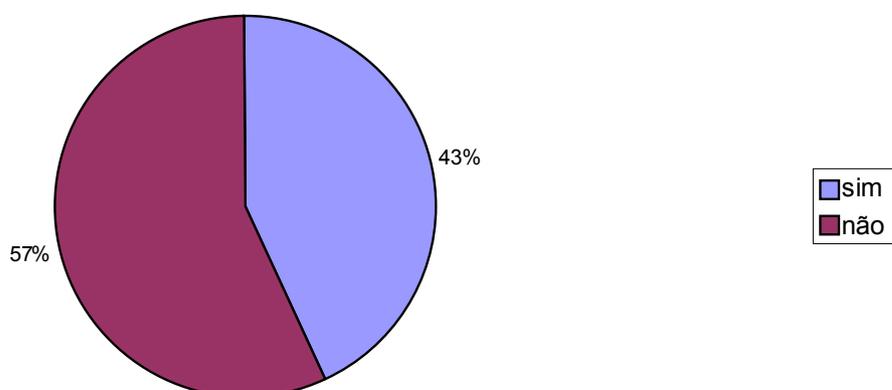
pergunta 17: No Ensino Médio, Você percebeu a preocupação da escola em tornar a lista dos livros conhecida?



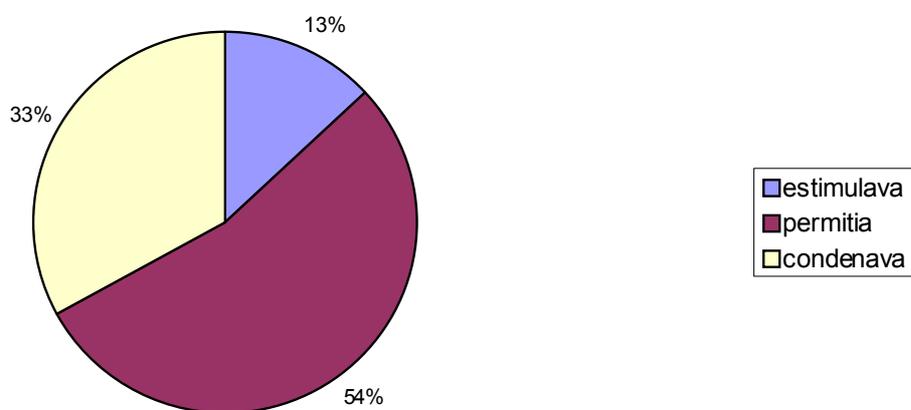
pergunta 18 : Seus professores procuraram oferecer-lhe uma leitura das obras consideradas melhor ou a da lista:



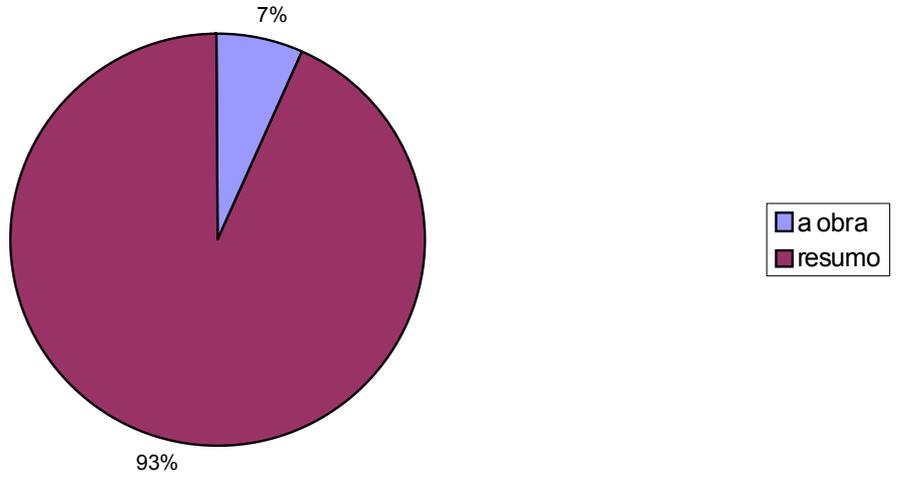
pergunta 19 : Seus professores eram preocupados em exigir a leitura das obras do vestibular?



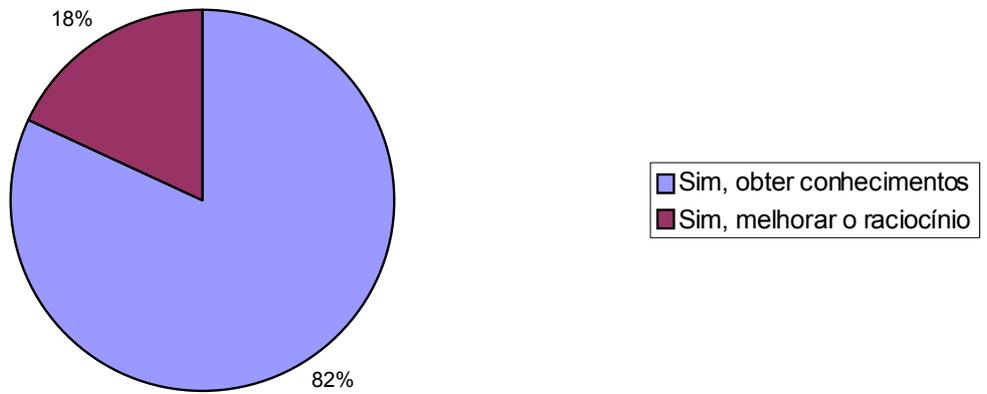
pergunta 20 : Quanto à leitura de resumos, o professor no Ensino Médio:



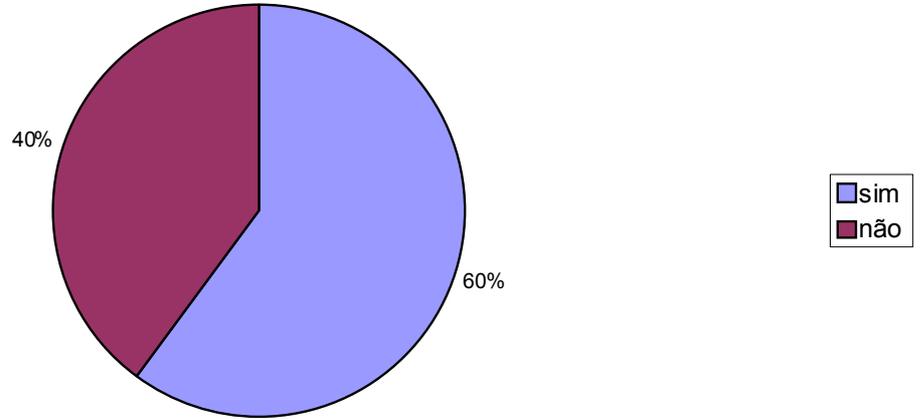
pergunta 21 : Entre seus colegas mais próximos a maioria lia:



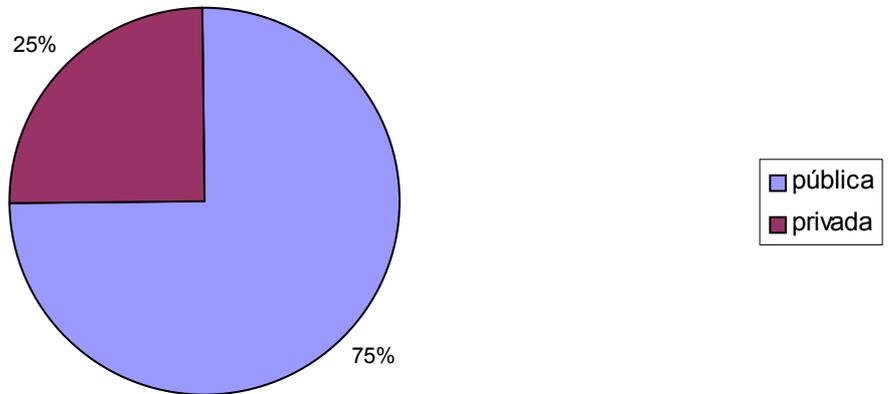
pergunta 22 : Você considera a leitura uma atividade essencial para sua faculdade ou profissão?



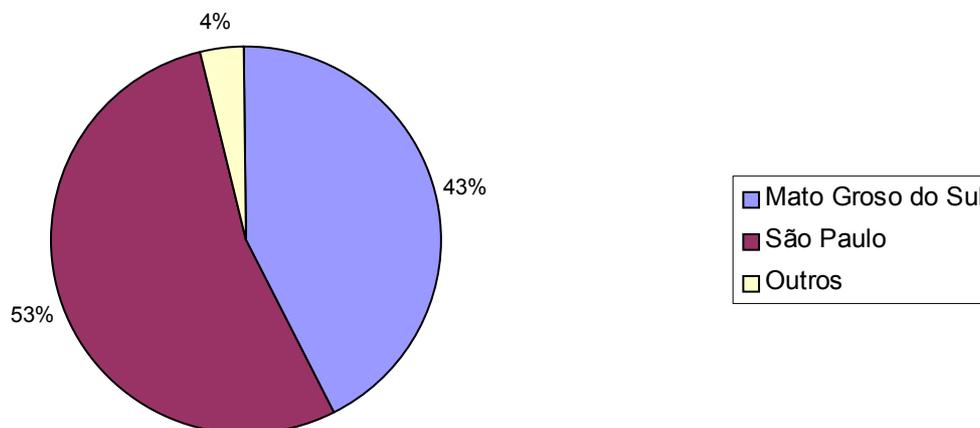
pergunta 23: Você ocupa seu tempo de lazer com leitura?



pergunta 24: Você estudou a maior parte do Ensino Médio em escola:



pergunta 25: Você concluiu o Ensino Médio no Estado de:



Anexo c – questionário e respostas de um dos organizadores da “lista de obras literárias da UFMS”

01) Em que ano foi instituída a “lista de obras para leitura do vestibular da UFMS”?

A lista foi instituída no primeiro ano em que a própria UFMS passou a organizar seu vestibular em 1996.

02) Como funciona a elaboração da lista (quantos professores participam, como se dá a sugestão de autores e títulos? Há uma comissão? Quantos membros formam esta comissão?)

Há uma comissão para a área de Literatura Brasileira, normalmente composta por dois ou três docentes da própria instituição. No primeiro vestibular, houve uma lista “pioneira” que foi sendo alterada a cada ano. A proposta é que, a cada vestibular, de quatro a cinco livros sejam substituídos. Essa substituição se dá a partir da sugestão dos docentes da Comissão, que se reúnem para chegar a um rol de leituras comuns.

03) Quais os critérios que norteiam a elaboração da lista? (tradição, realização estética, vanguarda etc).

O primeiro critério ainda é a tradição que compõe o rol de textos de Literatura Brasileira. A seguir, prestigia-se o que chamo de literatura contemporânea, ou seja, aquelas obras produzidas neste tempo coevo a nós (docentes e também leitores). Há também que se respeitar o que se encontra no conteúdo da disciplina Literatura Brasileira para o ensino médio.

04) Quais os critérios para inclusão e exclusão de autor e obra na lista?

Esta é uma questão muito ampla: parte-se daquilo que, creio todos os professores e os alunos devem conhecer da Literatura Brasileira, passando por textos esquecidos pelo tempo e pela crítica, não por sua inoperância estética, mas por critérios extra-literários (posturas ideológicas diferentes, rugas entre crítica e os escritores, entre outros), chegando à necessidade de se reconhecer a presença de uma nova (e boa) leva de autores que estão produzindo (uso o contínuo pra expressar uma ação que ainda se constrói) e fazendo a Literatura Brasileira hoje.

05) Quais objetivos são buscados na elaboração e manutenção da lista?

Que a tradição e o que se produz contemporaneamente, hoje, possam estar lado a lado, possibilitando aos professores e aos alunos do ensino médio um estudo da |Literatura que não pare no tempo, por exemplo, do Modernismo como último grande acontecimento da Literatura Brasileira. Além disso, com as questões, procura-se aferir a leitura de textos e não o condicionamento dos saberes, com base em algumas leituras por critérios e professoras e tomadas canônicas.

06) Qual a sua noção de cânone (criação, manutenção, transformação) que poderia ter orientado a elaboração da lista?

Enxergo o cânone por uma percepção relacional, que age dinamicamente: ele é aquilo que foi fixado por uma tradição de cunho artístico, cultural, ideológico, social e histórico, e que dará vida, sustentação, seja por atração, seja por repulsão, ao que o sucederá.

07) Qual a sua opinião sobre a existência dos “resumos de obras para o vestibular” ?

Minha opinião é bastante radical: aqueles que se dão a esse tipo de ocupação prestam um desserviço não somente à Literatura, à leitura, mas sobretudo à educação na sua abrangência formativa do cidadão crítico, leitor não apenas de livros, mas também do mundo que o cerca. É uma atitude de descarado interesse mercantil – em tempo: aqui, não me coloco contra “ganhar dinheiro”, mas contra os modos como alguns sujeitos optam por ganhar esse dinheiro. Escrever textos críticos, que proponham uma interpretação das obras literárias é uma coisa; escrever “resumos” (aliás, é questionável essa rubrica para aquilo com o que nos deparamos) é baratear e menosprezar a capacidade de inteligência de leitura por parte tanto dos professores do ensino médio quanto dos alunos.

08) Atualmente, pensa-se na extinção da mencionada lista? Por quê?

Atualmente, já não faço mais parte da Comissão que compõe a lista. Portanto, não posso lhe responder.

09) Você acredita na eficácia da lista como instrumento verificador do conhecimento do candidato e da missão da escola como agente propagador da leitura? Por que?

Talvez a maior “missão” da lista seja fazer com que a Literatura Brasileira nas escolas de ensino médio seja tratada para além do que já está posto, analisado, criticado, estabelecido como tradição, levando os professores a buscar a leitura do que se escreve hoje no Brasil e estabelecer a sua própria interpretação sobre isso que ainda inquieta a crítica acadêmica. É certo que, com uma certa frequência, ainda se ouve: “ Ah, mas os meus professores na universidade não falaram desse autor, nem desse livro”.

10) No Caso de se eliminar a “lista”, qual outra modalidade de verificação de leitura possível?

Todo critério a ser instituído é questionável. Se, por um lado, a lista pode ser considerada “deficitária” (afinal, são dez exemplos de uma Literatura Vastíssima) por outro, tomar todas as diretrizes curriculares para a Literatura Brasileira durante o ensino médio é de uma abrangência que o ensino brasileiro, seja ele público, ou particular, não dá conta. A melhor opção, creio, é extinção do próprio vestibular, estabelecendo-se um sistema de ingresso segundo o percurso escolar do aluno, atribuindo valor a toda uma vida de formação.

Talvez isso force a uma reação da população em favor de um ensino público de ótima qualidade.

Obs: estive na Comissão de Literatura Brasileira de 1996 a 2005. No início de 2006, optei por deixar a Comissão.

Anexo d – prova do vestibular de verão 2006 (UFMS)

LITERATURA BRASILEIRA

21 - Nascido em Porto Alegre em 1895 e falecido em 1985, Dyonelio Machado consagrou-se literariamente com a publicação de *Os Ratos*, em 1935. Com base na leitura de *Os Ratos*, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) O texto é aberto com uma situação insólita: um grupo de rapazes reúne-se em uma repartição pública e decide fazer uma viagem de prazer até a Praia dos Ratos.

(002) Entre os rapazes que se reúnem na repartição, está Naziazeno, indeciso entre seguir os amigos ou sair à cata de dinheiro para pagar a conta pendurada com o leiteiro.

(004) Naziazeno, apesar das instâncias da mulher (“- *Eu sei que há muitos homens que arranjam um biscate depois que largam o serviço – dissera-lhe uma vez a mulher. – Por que não consegues um pra ti?*”), parecia não ver nada que pudesse fazer além do trabalho na repartição. Sua idéia para cobrir a falta de dinheiro era sempre a mesma: recorrer a uma pessoa – o diretor, o Duque.

(008) Outra das alternativas encontradas por Naziazeno, para cobrir o déficit financeiro, foi a de jogar no cassino. Diante da roleta, aposta no 28 e ganha. Em vez de recolher o quinhão que lhe cabe e saldar a dívida com o leiteiro, Naziazeno decide continuar jogando, até que se vê sem nada, esgueirando-se para fora do cassino.

(016) Ao chegar em casa, Naziazeno depara-se com “*a cara branca e triste*” da esposa, numa demonstração impressionista da vida obscura e marcada por dificuldades que assola seu cotidiano familiar.

22 - Considerando a leitura do romance *Uma vida em segredo*, de Autran Dourado, assinale a(s) correta(s).

(001) A prima Biela, assim como a haste de aço de mesmo nome que, ao ser articulada em suas extremidades a duas peças móveis, transmite a uma o movimento da outra, traz para o convívio com Ba família do primo Conrado o movimento pacato da vida na fazenda, o que, no entanto, não modifica os hábitos da vida na casa da cidade.

(002) Se o leitor tomar a trajetória de Biela ao pé da letra, terá que acreditar que, naquelas paragens mineiras por onde circulou a moça, deveria haver em cada fazenda uma Biela abandonada pelos seus entes mais próximos (pai e mãe) e jogada na mão de parentes quase desconhecidos, criando-se, portanto, mulheres seqüestradas pela mística da desilusão.

(004) Como ser esposável que era, Biela passa a ser um incômodo para o primo Conrado, que procura exaustivamente um pretendente para a moça. No entanto, na cidade, nenhum rapaz se interessa por ela.

(008) O desejo de Biela de sair da casa do primo e assumir uma vida a dois é tão presente que, ao ver-se preterida pelo noivo, Modesto, a jovem deixa vir à tona, com demonstrações explícitas de violência, toda a sua hostilidade, suas pulsões destruidoras e seu ódio pela realidade externa.

(016) O silêncio de Biela representa sua aceitação passiva de tudo o que ocorre ao seu redor. Não há uma única ocasião em que o leitor vislumbre uma atitude mais virulenta de Biela em relação ao tratamento que lhe é destinado pelos demais personagens.

23 - *O Santo Inquirito*, de Dias Gomes, é um bom exemplo da preocupação do autor para com as questões sociais e com as relações humanas. Sobre o texto dramático em questão, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) É a partir do contato entre Branca Dias e o Visitador do Santo Ofício que se instaura o conflito central da tragédia: ao salvá-lo do afogamento nas águas do rio Paraíba, a jovem passa a ser alvo da fúria moralista da Inquisição. (002) O processo instaurado pelo Tribunal do Santo Ofício contra Branca Dias tem por motivação a defesa da moça em favor de Zé-do-Burro, camponês ignorante que deseja honrar uma graça recebida carregando uma cruz de madeira feita por ele, para dentro da igreja da cidade, o que lhe é proibido pelo pároco local.

(004) Branca é, a um só tempo, derrotada e vitoriosa: derrotada porque, em defesa de seus princípios éticos, acaba sendo condenada à fogueira; e vitoriosa porque, na defesa desses mesmos princípios, ela descobre que *“Há um mínimo de dignidade que o homem não pode negociar, nem mesmo em troca da liberdade. Nem mesmo em troca do sol.”* (008) O pai de Branca, Simão Pedro, além de carregar o nome do apóstolo do Cristo que foi a pedra angular da Igreja Católica nos seus primeiros tempos, também tem a força moral que o velho pescador possuía, defendendo a filha e o noivo da virulência do Tribunal do Santo Ofício.

(016) Desde o início de seu interrogatório pelo Visitador, Branca questiona os costumes que são levados a cabo pelo Tribunal e que contrariam os ensinamentos cristãos por ela recebidos. Por exemplo: quando o Visitador solicita que ela se ajoelhe diante dos membros do Tribunal, ela se recusa dizendo:

“Branca – Perdão, mas não posso fazer isso.

Visitador – Por que não?

Branca – Porque ninguém deve ajoelhar-se diante de uma criatura humana. [...] Foi o que aprendi

na doutrina cristã: somente diante de Deus devemos nos ajoelhar com ambos os joelhos.”

24 - Os nove contos que compõem *Sagarana*, de Guimarães Rosa, não são meras narrativas; são, antes, textos poéticos marcados por qualidades estilísticas que reforçam sua poeticidade. Sobre essa obra, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) A criação rosiana é fruto de uma atuação nos vários níveis da língua: sonoro, lexical e sintático; e do amálgama das variantes arcaica, erudita e popular da língua portuguesa.

(002) A poeticidade dos contos de *Sagarana* reside na continuação de um fazer poético caro aos parnasianos, afeitos que são aos versos rimados e às soluções já experimentadas e sedimentadas pela tradição.

(004) É por força da autonomia lingüística, promotora de uma oralidade à moda dos contadores de causos, que o universo poético-ficcional de *Sagarana* se impõe ao leitor como uma espécie de “verdade”, como um “quase-mundo”. Leia-se, por exemplo, a seguinte fala do narrador de “A hora e a vez de Augusto Matraga”: *“E assim se passaram pelo menos seis ou seis anos e meio, direitinho deste jeito, sem tirar e nem pôr, sem mentira nenhuma, porque esta aqui é uma estória inventada, e não é um caso acontecido, não senhor.”*

(008) No conto “Sarapalha”, os primos Argemiro e Ribeiro vivem a ausência da prima Rosa como uma falta que os faz eliminar entre si a conversação, vivendo ambos num mundo de mutismo, marcado pela lacuna deixada por Rosa.

(016) No conto “A hora e a vez de Augusto Matraga”, Nhô Augusto, o narrador, pedirá ao doutor que tolere suas *“más devassas no contar”*, pois está *“contando errado, pelos altos”*, numa referência às falhas da memória e às dificuldades que ele tem em lidar com a palavra.

25 - Publicado em 2000, em *Ensaaios fotográficos*, de Manoel de Barros, o eu lírico encarna um fotógrafo poético que deseja apreender a palavra e as coisas da palavra. Considerando a leitura desse livro de poemas, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) No poema “O poeta”, desde os primeiros versos, é preciso atentar para o efeito de ruptura com imagens tradicionais e cristalizadas, que o eu lírico atribui à figura do poeta. Leiam-se os versos:

“Vão dizer que não existo propriamente dito.

Que sou um ente de sílabas.

Vão dizer que eu tenho vocação pra ninguém.

Meu pai costumava me alertar:

*Quem acha bonito e pode passar a vida a ouvir o som
das palavras*

Ou é ninguém ou zoró.”

Humanas/Tarde – Geografia/Língua Estrangeira/Literatura Brasileira – Prova A 10

(002) De modo geral, nos poemas de *Ensaios fotográficos*, a palavra continua refém de um discurso lingüístico e imagético empírico, retomando elementos e construções espalhadas logicamente ao redor do ser humano.

(004) Ao discernir a ilimitação das coisas que servem para matéria de poesia, o eu lírico constrói um universo lingüístico ilimitado, individualizando sua poética na fusão de imagens e palavras aparentemente desconexas. Leiam-se, por exemplo, os seguintes versos de “O Aferidor”:

“Tenho um Aferidor de Encantamentos.

A uma açucena encostada no rosto de uma criança

O meu Aferidor deu nota dez.

Ao nomezinho de Deus no bico de um sabiá

O Aferidor deu nota dez.”

(008) Em “Ruína”, o monge descabelado arquiteta um discurso que fala sobre a banalização e o conseqüente esvaziamento de sentido de algumas palavras dentro do universo poético. O monge fala da palavra amor: *“A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo.”*

(016) A maioria dos poemas de *Ensaios fotográficos* é escrita como se fosse um diálogo de figurantes bem

marcados: o eu lírico, inquiridor e carregado de humor, e o monge, que responde melancolicamente aos questionamentos do primeiro.

26 - *Lavoura arcaica*, romance de Raduan Nassar, tem sido aclamado pela crítica e pelos leitores como obra-prima da literatura brasileira contemporânea. Sobre essa obra, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) Apresenta procedimentos híbridos de construção, podendo ser classificado como “prosa poética” ou “romance lírico”; um exemplo desse hibridismo encontra-se na passagem abaixo, na qual se pode ver a utilização de recursos sonoros próprios de um poema:

“(...) quanta sonolência, quanto torpor, quanto pesadelo nessa adolescência!... que lousa branca, que pó anêmico, que campo calado, que copos-de-leite, que ciprestes mais altos, que lamentos mais longos, que elegias mais múltiplas plangendo meu corpo adolescente!”

(002) A luta de André contra a tradição familiar e cultural, concretizada na crítica aos sermões do pai, expõe o jogo de forças contraditórias a que se submete o homem em meio à sociedade, seus desejos e limites, que determinam o caos e a ordem, a vida e a morte.

(004) Para André, o retorno à casa paterna significa a vitória do poder econômico uma vez que, voltando, poderia defrontar-se com o irmão mais velho, Pedro, e disputar a direção da propriedade familiar, objeto de discórdia entre os irmãos e que provocara o seu afastamento.

(008) André convence Ana a aceitar a situação incestuosa e, a partir de então, estabelecem um pacto para continuar se encontrando; quem dá as coordenadas desse pacto é André, como se pode ler no trecho abaixo:

“(...) como vítimas da ordem, insisto em que não temos outra escolha, se quisermos escapar ao fogo deste conflito: forjamos tranqüilamente nossas máscaras, desenhando uma ponta de escárnio na borra rubra que faz a boca; e, como resposta à direção de anverso e reverso, apelemos inclusive para o deboche (...)”

(016) O tempo é o elemento estruturador da narrativa, seja através da memória e da tradição, como se pode ler no provérbio *“que o gado sempre vai ao poço”*, última frase do romance, mas que aparece também no capítulo 9; seja por sua inexorabilidade, que transforma toda ação em destino – *“Maktub”* (Está escrito).

27 - *A rosa do povo* é um livro de poemas de Carlos Drummond de Andrade. Considerando a leitura desse livro, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) A estrofe abaixo, do poema *“A flor e a náusea”*, apresenta uma atitude lírico-reflexiva que critica a tradição e suas regras, como no segundo verso, e aponta a saída para a poesia moderna – a ênfase no registro visual das coisas e na sua construção enfática pela linguagem:

“Em vão me tento explicar, os muros são surdos.

Sob a pele das palavras há cifras e códigos.

O sol consola os doentes e não os renova.

As coisas. Que triste são as coisas, consideradas sem ênfase.”

(002) Ao contrário de outros livros de Drummond, nesse é possível perceber que a forma, o significante, não é levado em consideração pelo poeta – nos versos não há o aproveitamento do ritmo, nem dos recursos sonoros, por exemplo – tendo o poeta se concentrado nos temas de sua época, fazendo do livro um manifesto político-ideológico, com uma visão puramente realista do homem e do mundo.

(004) No poema “Nosso tempo”, aparecem os seguintes versos:

*“Este é tempo de partido
tempo de homens partidos.*

(...)

*Este é tempo de divisas,
tempo de gente cortada.*

(...)”.

Neles, o tema da guerra está explicitamente visível, ainda que traduzido em metáforas paradoxais de um cruel lirismo – “homens partidos”, “gente cortada”, aprofundando e tornando mais próximas as fissuras humanas provocadas pelo conflito bélico.

(008) É visível o exagero no que toca à utilização da emoção bem como a opção por uma poesia que recusa qualquer lirismo em favor de um estilo que louva o homem político e suas relações sociais.

(016) Utilizando uma linguagem despretensiosa, o poeta cria textos profundamente críticos sobre a vida cotidiana, mostrando que a poesia incorpora elementos da vivência lingüística desse mesmo cotidiano.

28 - Álvares de Azevedo é considerado um dos grandes escritores do romantismo brasileiro, tanto na poesia quanto na prosa. De acordo com Antonio Candido, foi o primeiro a dar “categoria poética ao prosaísmo cotidiano e à roupa suja”. Sobre seu livro *Noite na taverna*, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) No universo ultra-romântico das narrativas, cada personagem-narrador ultrapassa os limites sensíveis do mundo empírico e passa a dotar suas ações de desvios, de perversidade e de repulsa por valores materiais e morais.

(002) A mulher é idealizada de forma positiva e elevada à condição de objeto de culto, possibilitando a recuperação moral e a felicidade das personagens masculinas, tornando ainda o amor um sentimento único, perfeito e infinito.

(004) A primeira narrativa, intitulada “Uma noite do século”, permite que o leitor conheça os personagens que se tornarão os narradores das histórias seguintes, bem como indica o grau de embriaguez e isolamento em que se encontram, criando, dessa forma, uma atmosfera verossímil, isto é, propícia para que as próximas ações sejam aceitas como verdadeiras.

(008) A narrativa que encerra o livro, “Último beijo de amor”, é pródiga em transgressões – orgia, incesto, assassinato, morte e suicídio – e intensidade emocional, apontando para a tradição romântica européia, confirmando o byronismo – o universo literário de Lord Byron, escritor e poeta inglês, como uma de suas referências.

(016) Embora enfoquem com frequência a relação amorosa, as histórias contadas não apresentam a atmosfera atormentada dos conflitos da paixão romântica, antes exaltam a serenidade e a naturalidade no amor; esses traços aproximam o autor do condoreirismo de Castro Alves e do bucolismo de Tomás Antonio Gonzaga.

29 - O romance *Cinco minutos*, de José de Alencar, tem sido classificado como romance urbano. Sobre ele, a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) O título do romance refere-se ao atraso do narrador em pegar um ônibus e que teve como consequência o seu primeiro encontro com uma mulher misteriosa que mudaria sua vida para sempre.

(002) O narrador revela a visão do Oriente como espaço exótico e de evasão, ideal da relação amorosa e da submissão da mulher, em afirmações como:

“O sândalo é o perfume das odaliscas de Estambul e das huris do profeta; como as borboletas que se alimentam de mel, a mulher do Oriente vive com as gotas dessa essência divina.”

(004) A história gira em torno do amor, na Corte, envolvendo as personagens num mundo dirigido por intrigas políticas, que confluem para a infelicidade do narrador, uma vez que a família da personagem feminina interfere em seu casamento, escolhendo um noivo por conveniências econômicas.

(008) Ao utilizar o falar local, introduzindo particularidades vocabulares e sintáticas do carioca, o romance revela a alma brasileira, o mundo heróico e poético de suas origens, além de apontar para a exclusão de uma tradição européia.

(016) O amor romântico é elemento ratificador de conduta moral e fator de categorização social, uma vez que o casal de apaixonados pertence a uma mesma classe e partilha uma mesma cultura.

30 - Sobre o romance *Amar-te a ti nem sei se com carícias*, de Wilson Bueno, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

(001) Constrói uma imagem caricatural da sociedade carioca de fins do século XIX e do início do século XX, acentuada pelo falar da época, movido pelo *“gosto que [lhe] dá compor, no silêncio de um quarto de hotel, ao final deste raro um mil novecentos e treze, as cousas que vão aqui escritas (...)”*

(002) Uma das características do romance é o efeito trágico construído a partir da defesa de valores políticos que permeiam as relações entre as personagens e o fatalismo com que aceitam seu destino.

(004) O efeito realista é dado pela segurança com que o narrador enreda sua história, atribuindo papéis enfaticamente definidos a cada personagem, permitindo, no entanto, ambigüidades próprias do texto literário, como os jogos amorosos entre Leocádio, Lavínia e Licurgo.

(008) Na adoção de um narrador que conta/escreve sua própria história, utilizando a língua culta e explicitando suas dúvidas quanto a uma possível traição de Lavínia, sua mulher, podemos inferir que um dos modelos do autor é o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ainda que afirme:

“Careço igualmente da grandeza impávida de um Machado, fino de uma fineza irônica e ainda assim debochada (...)”.

(016) O narrador possui um olhar descritivo pleno de ironia, mostrando-se superior e onisciente não apenas em relação às outras personagens, mas também em relação ao leitor, a quem manipula desde o início e chama, em alguns momentos, para dentro do texto, como em:

“Cá neste caderno, leitor que não me saberá do perfil sequer o queixo, vale repetir (...)”.

Anexo e: MEMORIAL DESCRITIVO

Quando terminei a graduação em 2002, ainda não sabia que rumo dar à minha vida acadêmica. Trabalhava no comércio, mas tinha uma forte caída pelas letras. Para não perder a emoção da faculdade, inscrevi-me, no início de 2003, na Secretaria Estadual de Educação como candidato para ministrar aulas à noite no cursinho popular do Governo de Mato Grosso do Sul. Como a classificação de candidatos era segundo as melhores pontuações, eu não tinha muita esperança de ser chamado logo.

As experiências da graduação ainda eram latentes. Recordava-me das aulas de Literatura Brasileira, do professor lendo na sala de aula um dos contos de *Sagarana*, “A hora e Vez de Augusto Matraga”, a voz pausada, quase circular. O silêncio na sala enquanto ele lia, a curiosidade dos alunos em meio à narrativa, cada um com seu livro à mão, acompanhando, absorvendo, palavra por palavra. O modo como ele explicava os neologismos, as construções de sintaxe que não entendíamos fazia-nos pensar que ele esteve lá com o tal do Matraga. O sentido brotava desse jogo. A pergunta, *o que será A Hora e a Vez de Augusto*

Matraga, repetida a cada sessão de leitura, conduzia a aula em um tom de mistério que envolvia a todos na sala. Eu me sentia dentro da história, perdido em sua paisagem. A partir daí, era impossível não ler a obra sem ouvir a voz do professor, dando vida a cada palavra: sua vida, que contagiava a sala, embevecia.

“É isso que quero ser. É isso que quero fazer. Quero viver envolvido nessa magia e também envolver os outros”, pensei.

A primeira oportunidade de colocar em prática meu projeto chegou mais rapidamente do que eu pensava: consegui uma vaga para ministrar aula no referido cursinho no segundo semestre de 2003. Já me imaginava no centro da sala, dialogando com os alunos sobre a leitura que eles teriam feito e, logicamente, eu também (pelo menos era isso que eu esperava, pois dentre as dez obras de leitura obrigatória eu só tinha lido quatro; três eu nem conhecia).

Chegou o dia da primeira aula. Nada de livros, mas somente uma abordagem bem leve do que é e como funciona o sistema literário (logicamente, da maneira como eu o entendia àquele tempo. Tenho de dizer isso por descargo de consciência). Fui elogiado: “ele fala muito bem”. Na secretaria houve certo comentário sobre o professor de literatura; diziam que ele falava com paixão.

Coincidentemente, o livro *Sagarana* fazia parte do rol de obras para o vestibular. Até hoje não sei se o professor da Universidade trabalhou com essa obra porque ela estava na lista do vestibular ou por escolha própria.

Chegou o dia da aula de leitura. Tínhamos combinado de ler em sala de aula parte de todas as dez obras, uma vez que lê-las na íntegra seria impossível, pois havia somente uma aula semanal, ou seja, sessenta minutos. A primeira obra, logicamente, seria *A hora e vez de Augusto Matraga*.

Passei o dia ansioso. Eu já conhecia bem a obra. Imaginava-me provocando as mesmas sensações que me causaram aquela leitura. Imaginava uma sala como a da graduação. Pensava numa atitude emancipadora, embora eu ainda não conhecesse o que isso significava.

Ao iniciar a aula, as coisas fluíram. Diferentemente daquele meu momento na graduação, num tom muito mais descontraído, próprio dos adolescentes no primeiro contato consigo mesmos. Riram da Sariema, chatearam-se com NHÕ Augusto e tiveram pena do QUIM recadeiro e da esposa do Matraga.

Quando o texto se adensou um pouco mais e o pobre valentão perdeu tudo, a narrativa perdeu seu tom cômico, a classe murchou. Eu tentava animar com perguntas, até fiz algumas gracinhas, mas de nada adiantou: os alunos queriam saber logo como acabava a história, quem matava quem e coisa e tal: “professor, não precisa ler tudo, tem muita coisa para lermos”.

Como eu havia trabalhado anteriormente, detalhadamente, os aspectos mais sociológicos, históricos e os relativos à corrente literária, regionalismo, linguagem e coisa e tal (depois eu ia confirmando na obra tudo o que eu tinha mencionado na teoria), o jeito foi marcar para que eles terminassem de ler em casa (embora já devessem ter lido) e na próxima aula eles mesmos contariam para os colegas o fim da história.

Na semana seguinte, eles não tinham lido e, como eu insisti em continuar a leitura em classe, meu conceito mudou: “o professor Marcos Uchôa não dá aula, só fica lendo as histórias dos livros”. O que fazer? Eu não queria ficar ali na frente deles somente dizendo quem fez isso ou aquilo, como terminou a história, fatores históricos, literários e sociais. Eu queria mais, queria que eles tivessem a experiência que eu tive, apaixonando-se pela literatura.

A situação agravou-se ainda mais quando um dono de livraria da cidade chegou à sala oferecendo um resumo: papel bonito, colorido, esquema fácil: primeiramente a data, momento histórico e literário da obra, biografia do autor, meia página sobre o enredo, análise dos personagens e pronto. O aluno estava apto para ser aprovado no vestibular. “Está na promoção, vinte reais. Se vocês forem comprar os dez livros vai custar mais de R\$ 170.00”. Fiquei tentado. Primeiramente porque eu não tinha recursos para comprar todos os livros, depois, porque muitas obras não se achavam na livraria da cidade e na Internet, nem tão pouco em nenhuma biblioteca para empréstimo. Poucos dias antes, eu tinha constatado junto à livraria (a única da cidade) que o livro *Oráculos de Mário*, de Adélia Prado, estava com sua edição esgotada: “você não acha nem na Internet, mas daqui a alguns dias vou receber alguns resumos”. Procurei outras obras na Biblioteca Municipal e encontrei uns dois ou três volumes, mas a atendente deu-me uma lista enorme e disse para colocar nome e telefone, pois, quando chegasse minha vez, dali a uns dois meses, ela me ligaria: “Este livro está muito procurado por causa do vestibular”.

O impresso na minha mão, cheirando a tinta e papéis virgens, excitava: eu não precisaria comprar os livros, nem preparar aulas: tudo estava ali, no resumo de apenas vinte reais. Organizado, seqüenciado, pronto. Dava mesmo a impressão de que a leitura do livro era dispensável. “Professor, minha amiga passou no vestibular para Direito lendo este resumo da professora Jerusa”. Ali, enquanto o comerciante tentava convencer os alunos a comprar, eu folheava um exemplar. Em uma olhadela eu já não passaria mais vergonha se alguém me perguntasse sobre *Oráculos de Maio*. Um dos meus receios de professor iniciante era que o aluno descobrisse que eu não tinha lido todos os livros do vestibular e, nessa parte, o resumo me aliviaria. Com minha habilidade de professor, poderia discorrer sobre determinada obra a

partir de quatro ou cinco linhas de um resumo. Quanta facilidade para minhas aulas! Como o vendedor aceitava cheques e tudo mais, vendeu 15 exemplares e ficou de voltar no outro dia para atender os desprevenidos. Além da minha sala, havia outras cinco.

O meu projeto de aula, depois da visita do vendedor, desapareceu. Percebi que os alunos gostaram mais das aulas com os resumos de duas laudas do que com os excertos de textos que eu desejava trabalhar em sala. Parecia mesmo que, após o resumo, não havia mais nada para dizer sobre a obra, e eu também não enxergava, naquelas poucas páginas dos facilitadores, motivo de questionamento. Várias vezes ouvi os alunos conversando sobre o texto como se o tivessem lido profundamente. Nas avaliações, eles falavam com tanta *propriedade* que transmitiam a impressão de terem lido o texto várias vezes.

Acalentava-me saber que eu não era o único. Todos os outros professores tinham adotado os resumos. Não me senti preparado para mudar a situação, até porque os outros colegas davam ótimas aulas com os resumos, pelo menos os alunos achavam que saíam aprendendo. Eu, porém, raramente saía com a sensação de ter ensinado. Percebia neles a satisfação por eu ter mudado minhas aulas, pois não teriam de ler as obras: o resumo dizia tudo. Saíam das aulas cheios, embriagados de conhecimento, mas eu me sentia cada vez mais vazio. Aconteceu, nesse tempo, algo que me chamou a atenção. Em uma das salas, durante minha aula, alguns alunos ficavam fazendo exercício de matemática. Como as salas do cursinho eram numerosas, algumas chegavam a ter cinquenta (50) alunos, eu não perdia tempo com esse tipo de gente, desde que não atrapalhasse os demais. Um dia, na sala dos professores, comentei isso com o professor de matemática e ele se limitou a dizer que os alunos fazem isso, pois quem não resolve os problemas toma a maior bronca. Por que professor de literatura não pode também passar problemas para serem resolvidos em casa (ou na aula de matemática)? “O que você está fazendo?” pergunta alguém (o professor de matemática, por exemplo). “Estou resolvendo um problema de literatura”, responde o aluno. Eu achava fantástico quando minha professora resolvia aquelas equações que enchiam o quadro inteiro de números, porém acho muito mais fantástico quando um livro de literatura, pelas mãos do mestre, enche, não o quadro negro, mas uma vida inteira.

O único temor que assolava a mim e aos demais colegas era o de o aluno não passar no vestibular, pois, de uma taxa de aprovação nesse exame, dependia nossa permanência no cursinho. Um mês antes do final dos trabalhos, os alunos foram submetidos a um simulado do vestibular. Fiquei meio ansioso, pois isso era um recurso para medir se os resumos funcionavam, porém os resultados foram positivos e, conseqüentemente, muitos dos vestibulandos ingressaram na universidade. A partir desse momento, aumentou a pressão para

aula a partir dos facilitadores, pois, em muitas novas turmas, os alunos já chegavam ao primeiro dia de aula com essas publicações.

Quando se encerrava o primeiro ano dessa experiência, eu já não a suportava mais. Percebia claramente que estava me enganando. Minhas aulas de literatura eram superficiais, eu não conseguia dizer aos alunos para que ler as obras do vestibular. Primeiramente, porque eu também não sabia (para que ler as obras, se os resumos garantem aprovação?) e, depois, porque os próprios alunos não queriam saber. Aquele meu desejo de construção de sentido pela leitura se desmoronava.

Pensei que o problema estava no público, que o tipo de aula com a qual eu sonhava só seria possível na universidade e que a única saída seria me especializar para ser professor no curso superior. A partir desse pensamento, desanimei de minhas atividades no ensino médio (eu já tinha abandonado o emprego no comércio e ministrava aulas nas melhores escolas de Três Lagoas) e de buscar alternativas para os problemas do ensino nessa fase escolar, pois eu acreditava que a causa de minha frustração estava nos alunos do “segundo grau”. Na universidade, sim, eu teria um público que me daria valor. Hoje vejo que meu projeto era fugir do combate, da luta pela emancipação do leitor. Estou no final do Mestrado e o percurso que me trouxe até aqui me fez entender que é possível formar o gosto dos alunos, se, primeiramente, o professor se libertar das amarras institucionais. O mestre que faz isso não se deixa prender pela imposição das listas de vestibular, antes a utiliza para proveito dos alunos, problematizando aquilo que os facilitadores dão pronto.

Procurei, no início de 2004, o Programa de Mestrado em Letras de Três Lagoas e me candidatei a uma vaga de aluno especial na área de Literatura. Essa oportunidade me aproximou do mestrado e, conseqüentemente, da universidade. Assim, o meu percurso no Programa de Mestrado da UFMS/CPTL iniciou-se como aluno especial da disciplina Crítica Literária, oferecida pelo prof. Dr. Antônio Rodrigues Belon, no primeiro semestre de 2004. O conceito de crítica como algo em que se verificam as bases de uma produção artística (assim não existe crítica construtiva ou destrutiva) aparelhou-me para questionamentos futuros sobre a literatura e a leitura. A segunda disciplina, Teoria da Narrativa e do Gênero Poético, oferecida pelo prof. Dr. José Batista de Sales, também a cursei como aluno especial no segundo semestre de 2004. O estudo do texto poético permitiu-me aplicar conceitos dantes apreendidos no estudo da crítica.

A esse tempo, no segundo semestre de 2004, surgiu a oportunidade para trabalhar na UFMS como professor substituto e ministrei, no primeiro ano do curso de Letras, dentre outras disciplinas, Prática de Leitura, matéria que se propunha instrumentalizar o sujeito para

uma leitura proficiente, trabalhando, dentre outros, com o texto literário. O preparo para essas aulas me forçou a um contato maior com textos sobre a formação do leitor e, embora eu tenha experimentado, nesse momento, um crescimento técnico, as minhas aulas do ensino médio e do cursinho ainda me pesavam. Eu as abandonaria com um gosto de derrota, de missão abandonada.

Consegui ingressar como aluno regular em 2006 e, no primeiro semestre desse ano, foi importante para minha formação o encontro com Prof. Dr. Fantinaty, com quem ampliei meu entendimento sobre leitura, sobretudo no tocante à formação do público de que fala Candido (1972) em *Literatura e Sociedade*. A partir daí, pude entender que, assim como o autor, a obra e o público são entidades solidárias e a lista de vestibular movimenta instâncias (como a escola) que interferem na formação do leitor. Depois, no primeiro semestre de 2006, como aluno ouvinte, fazia outra disciplina oferecida por esse professor sobre *A Literatura e a Formação do Homem*, em que se assentariam as bases de minha prática pedagógica. Em outras palavras: literatura só serve se humanizar, se contribuir para a formação do sujeito como um todo.

Quando ingressamos no mestrado, não temos ainda a noção exata do que fazer. Um bom orientador é fundamental na vida de qualquer pesquisador. Na pós-graduação, eu tentava fugir de minha frustração como professor de ensino médio e cursinho, portanto, não queria pensar sobre essa experiência. Acreditava que o jovem em formação nunca se interessaria pela literatura, por isso, eu partiria para o ensino superior. Sinceramente, eu me via como professor, mas professor universitário. É estranho falar sobre isso, mas foi esse meu sentimento.

Aconteceu, porém, de eu ter como orientador o Prof. Dr. José Batista de Sales, que, percebendo minha desorientação (meu objeto de pesquisa ainda não estava bem definido), convidou-me para um diálogo e disse que minha experiência como professor de ensino médio poderia ter utilidade para o desenvolvimento de uma pesquisa nessa área. Era tudo o que eu não queria ouvir, pois eu estava ali fugindo disso. Eu estava fazendo mestrado para fugir de minha frustração como professor no ensino médio, pois eu não acreditava mais em aulas formativas.

Quando, porém, a conversa evoluiu e ele mencionou o termo lista de vestibular, o desânimo inicial cedeu lugar à euforia. Meu orientador, sem saber, estava me propiciando vencer meus verdugos interiores: eu tinha de entender que tipo de leitor (professores e alunos) forma a lista de vestibular, quem está por trás disso e, sobretudo, se existe uma saída para que a obrigatoriedade de leitura não (de)forme as aulas de literatura.

No segundo semestre de 2006, a disciplina Críticas Contemporâneas: Teoria Pós-Moderna Crítica Cultural, oferecida pelo Prof. Dr. Edgar César Nolasco, e a disciplina Literatura Confessional, oferecida pela Prof. Dr^a. Sheila, permitiram-me, na confecção das monografias, refletir sobre meu objeto de estudo. Em agosto desse ano, participei do Congresso Internacional da ABRALIC no Rio de Janeiro e, pela primeira vez, tive a oportunidade de ficar uma semana, de manhã e à tarde, ouvindo experiências de pesquisadores sobre a leitura. Embevecido pelos esclarecimentos que naquela cidade recebera, tive um sonho: algumas pessoas me perseguiram, dizendo que eu não sabia o que era Literatura e eu, no meio delas, gritava: “LITERATURA É AQUILO QUE LIBERTA”.

Meu orientador e eu decidimos que a pesquisa teria caráter qualitativo e quantitativo. Proporíamos, aos calouros da UFMS de 2006, aos professores organizadores da lista e aos professores de ensino médio, questionários, a partir dos quais, obteríamos dados que explicitassem como a instituição da lista agencia a formação do leitor e a manutenção do cânone.

Em novembro, os questionários já estavam prontos e eu estava ansioso para aplicá-los. O primeiro curso a respondê-los foi o de Letras. Os alunos o receberam muito bem, respondendo com dedicação e esmero. Percebi que usavam o papel como forma de dar voz a algo sobre o qual nunca tinham sido consultados.

Na mesma semana, procurei os alunos do curso de Pedagogia. Durante a aplicação ouviam-se comentários sobre as obras, ninguém queria deixar nada em branco e, por isso, demoraram mais do que os outros entrevistados de outros cursos.

Combinei com um dos professores do curso de Administração um dia para aplicar o questionário, porém, ele tinha se esquecido de que naquele dia seria avaliação. Acertamos que entregaríamos os questionários aos alunos após a prova. Fiquei com medo, confesso, de, ao voltar à sala, encontrar um ou dois questionários respondidos, mas, para minha surpresa, alguns alunos que já tinham terminado a prova e não tinham pego o questionário, procuraram-me no corredor e responderam ali mesmo. Houve momentos de ter mais de cinco pessoas preenchendo os meus questionários no corredor, pois, quando saíam da sala e me encontravam, pediam o papel e iam logo escrevendo. Esses respondentes foram os que mais colaboraram verbalmente, expressando suas opiniões sobre a lista de vestibular.

No curso de Direito, aconteceu o mesmo, porém a professora entregava a folha da prova juntamente com a pesquisa e só recolhia a prova junto com o questionário. Foi interessante ouvir nos corredores comentários de minha pesquisa, dentre eles, marcou o que ouvi de uma moça, ar sério, mais pela atenção que dava às questões do que pelos óculos de

metal cilíndricos. Parece que ela gostava de responder a tudo que lhe perguntavam, mas o questionário a desafiou: “eu sei lá o nome das obras de quando eu fiz vestibular!”.

O curso de História recebeu-me bem, porém, como já estávamos na última semana de aula, os alunos limitaram-se a responder ao questionário, sem nenhuma outra manifestação.

As respostas dos professores do ensino médio foram um pouco mais difíceis de obter, pois a maioria deles levava o documento para casa e nunca se lembrava de trazê-lo respondido. Entreguei os questionários em fevereiro de 2007 e, até junho, somente cinco professores os tinham devolvido. Mudei de estratégia e, para garantir os outros cinco questionários, escolhi outros sujeitos, marquei um horário antecipado e esperei que respondessem.

Se obter as respostas dos professores de ensino médio foi difícil, as dos organizadores da lista haviam sido descartadas: Eles não responderiam. Uma última tentativa, porém, no início de agosto, trouxe novas esperanças, pois um membro da COPEVE, que havia participado da organização do vestibular de verão 2006, alvo de nosso estudo, traria, no final do mês, o questionário respondido.

As idéias deste trabalho, portanto, partem de experiências minhas, de outros professores do ensino médio, dos alunos que teriam de ler os livros obrigatórios e dos professores organizadores da lista de vestibular, aplainadas por um referencial teórico sobre a formação do público e do leitor e, sobretudo, pelas contribuições do orientador Dr. José Batista de Sales.