

**AS PRIMEIRAS ANTOLOGIAS ESCOLARES E A
FORMAÇÃO DO LEITOR.**

Ricardo Magalhães BULHÕES

Resumo: Tentando circunscrever nossa área de estudo, observaremos, neste artigo, algumas visões construídas no início do século XX ligadas ao ensino da literatura; ou melhor, procuraremos destacar o tratamento dado ao texto literário manuseando antologias escolares destinadas a jovens alunos, alunos que hoje freqüentariam o chamado ensino médio.

Palavras-chave: Leitura; literatura-ensino; contradições metodológicas.

Abstract: In order to determine our study field we will observe in this paper some points of view built in the beginning of the 20th century related with the teaching of literature as a school subject. In other words, we will show some conceptions about the treatment given to literature. For this we will work with old school anthologies for young students who would be supposed to be in High School nowadays.

Keywords: Reading; literature-education, methodological contradictions.

O ensino da literatura, compreendendo literatura enquanto disciplina escolar dos níveis fundamental e médio, pressupõe antigas e novas inquietações, gerando um permanente estado de tensão.

Estado de tensão na medida em que o professor de Língua e Literatura depara-se, freqüentemente, com conflitos e indagações fundamentais, sobretudo quando a tônica principal é o aprofundamento do seu próprio papel.

De um modo geral, no diálogo com seus alunos, surgem questões de diferentes vertentes, lançadas informalmente, como por exemplo: para que serve o ensino da literatura? Ou qual seria a sua finalidade e aplicação prática? E aparecem dúvidas quanto à importância e a utilidade do livro didático na sala de aula, dúvidas quanto à representatividade das velhas antologias escolares, e um sem número de indagações que acabam gerando uma certa sensação de crise.

Como já salientava Laura Mancinelli (1995), no artigo intitulado “Literatura e pessoa histórica”¹² traduzido pelo professor Benedito Antunes, “a literatura, assim como a música e a arte figurativa, é considerada uma produção sem aplicação prática. É contestada com mais intensidade apenas porque é mais amplamente ensinada e muitas vezes imposta”. Segundo a

autora, “a música e a história da arte também seriam contestadas se fossem ensinadas de maneira maciça nas escolas”.

Para Antonio Candido³, o ensino da literatura não pode partir de um ponto de vista estritamente pedagógico, seguindo os requisitos das normas vigentes. “A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade: o verdadeiro, o bom, o belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes”. Na verdade, “longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras”.

A citação transcrita acima possibilita verificar aspectos problemáticos referentes à aplicação de uma literatura escolar ou o conjunto de autores e textos consagrados e aprovados para circulação na escola.

Não sendo, muitas vezes, apresentada como obra de arte, possuidora de valor estético, a literatura acaba se prestando a exprimir valores ideológicos ou moralizantes, tornando-se o que Antonio Candido chamou de “apêndice”.

Vários autores literários consagrados são abordados nos livros didáticos como vultos nacionais, personalidades importantes em momentos de afirmação dos chamados “valores nacionais”; verifica-se a exaltação da personalidade do escritor e a preocupação em fixar para a posteridade a sua imagem como patrimônio, consagrando como oficial o saber das classes dominantes. Sabemos, a priori, que a escola funcionava como uma espécie de “agência social da cultura escrita”, denominação apontada por Samir Meserani no recente trabalho *O Intertexto Escolar*⁴.

Preocupado com os tipos de redação adotados, o autor mostra-nos alguns objetivos didáticos promovidos pela escola. Meserani verifica que “até os anos 50, para falar de um passado historicamente recente, ensinava-se gramática a pretexto de tudo: da fala, da escrita, da leitura” (p.14). Segundo ele, ensinava-se gramática a pretexto da própria gramática. Meserani lembra que “havia uma certa vaidade normativa disciplinadora, no ensino dessa gramática numa escola tão voltada para norma, para disciplina, para o dever. Qualquer coisa como a vaidade da lingüística em achar-se a ciência, crença ingênua hoje bastante arrefecida” (p. 14).

Quanto à seleção, eram escolhidos escritores e textos considerados grandiloqüentes, vistos sempre como modelos para assimilação do estilo, para um possível melhoramento da escrita e da retórica; observava-se, com freqüência, o purismo lingüístico de nomes como Olavo Bilac e Coelho Neto, além de outros representantes do beletismo.

Ao mesmo tempo, as antologias escolares apresentavam também uma didatização da história literária, “contaminada”, na maioria das vezes, pela presença de biografismos prontos para serem memorizados. Até a década de 1960, era muito comum encontrarmos pessoas que sabiam listas e listas de autores acompanhados de dados biográficos sem sequer terem

folheado uma de suas obras. Nas antologias escolares, esses autores eram “matriculados” cronologicamente em escolas e academias literárias, geralmente aprisionados nas dimensões inflexíveis do tempo cronológico.

Assim, destituída de prazer, de fruição, a leitura literária no espaço escolar foi sendo submetida ao mapeamento de elementos extrínsecos ao literário. Nos últimos anos, na prática da sala de aula predomina a velha tradição metodológica de estudos literários divididos em escolas que apresentavam tipologias fixas. Ao analisar a questão da literatura e da formação do leitor, Cyana Leahy acrescenta no texto “A Educação Literária e as Políticas Oficiais”⁵ que os autores dos livros didáticos refletem no ensino elitista e excludente.

Para Cyana, na seleção do cânone imposta aos estudantes existem “poucas mulheres, raros negros, nenhum representante legítimo das classes operárias dentre os autores eleitos como nossos clássicos” (p. 53). Como professora, ela não compartilha a idéia de que a leitura venha a ser um ato mecânico fundamentado em polarizações e tipologias. Diante desse quadro, ela confessa:

“Costumo brincar com meus alunos dizendo que, a acreditar na periodização didática da literatura, o Barroco começou no dia 1º de Janeiro de 1.600, estendendo-se até o dia 31 de Dezembro de 1.699, dando lugar no dia 1º de janeiro de 1.700 ao Arcadismo, que surgiu impávido até o dia 31 de Dezembro de 1.799, abrindo alas para o Romantismo, e por aí se vão anéis e dedos, até a Semana de Arte Moderna, marco de abertura à diversidade ético-estética impeditiva do engavetamento da literatura. Não é por acaso que na maioria das escolas sempre faltou tempo-chronos ou psique - para estudar o Modernismo nessas mesmas bases quantitativas de esquadramento da arte literária” (p. 55)

Tradicionalmente, as antologias (manuais e florilégios) tinham como prática esta divisão da literatura em períodos de acordo com a historicidade linear dos fatos. É interessante observar, dentro de uma perspectiva comparativa, que tal divisão da literatura em escolas funcionando como um princípio regulador, permanece em termos atuais nos livros didáticos e nas apostilas de cursinhos pré - vestibulares.

No terceiro capítulo do livro *Literatura- Ensino: Uma problemática*⁶, Maria Tereza Fraga Rocco (1992) levantou, numa pesquisa - piloto realizada com professores de escolas da capital e da grande São Paulo, problemas de várias ordens envolvendo o ensino da literatura.

O primeiro problema com o qual se deparou, nas entrevistas realizadas com professores, dizia respeito ao próprio conceito de ensino de literatura e seus objetivos. As afirmações feitas revelavam “ausência de critérios, concepções distorcidas, confusões conceituais”, nas quais prevalecia “a idéia de que literatura é uma coisa e texto outra, onde são privilegiados os aspectos biografia do autor, aquisição de cultura, um tipo de história...” Uma outra estratégia apontada pela autora, muito utilizada até hoje, é a de entender o texto

seguindo uma orientação histórica, sociológica ou psicológica, não havendo uma preocupação com o objeto estético, que é, no caso, a obra literária.

No passado os critérios de apreciação de uma obra literária eram articulados sob a influência de várias teorias que compunham procedimentos de análise que não valorizavam a especificidade do literário e aproveitavam teorias oriundas da filosofia, sociologia, lingüística, e tantas outras áreas. Jonathan Culler relata que durante muito tempo as obras estudadas como literatura não eram vistas como um tipo especial de escrita, mas sim como belos exemplos do uso da linguagem e da retórica.

Conforme avalia, as “obras que hoje são estudadas nas aulas de inglês ou latim nas escolas e universidades foram tratadas não como um tipo especial de escrita mas como belos exemplos do uso da linguagem e da retórica. Eram exemplos de uma categoria mais ampla de práticas exemplares de escrita e pensamento, que incluía discursos, sermões, história e filosofia. Aos estudantes não se pedia para interpretá-las, como agora interpretamos as obras literárias...” (p. 28)

Na escola, onde predominava o rigor e a disciplina, o texto literário, em especial, não era visto como escrita fantasiosa e imaginativa. As poesias usadas, sobretudo para os exercícios de oratória, foram, aos poucos, sendo selecionadas pelos professores para comporem manuais e florilégios, didatizadas de acordo com as preferências de um grupo que se fazia hegemônico e passava a impor um certo cânone estético.

Falando sobre tal processo de didatização promovido pelas antologias escolares, na segunda metade do século XIX, Luís Hellmeister de Camargo acentua, por exemplo, que a poesia infantil no Brasil consolidou-se de braços dados com a escola, sufocada pelo excesso de pedagogismo e sempre a serviço da aprendizagem da língua, restrita ao conhecimento gramatical normativo. Ele destaca que “não foram os escritores que quiseram ampliar seu público, escrevendo também para crianças, mas os professores que começaram a organizar antologias de textos em prosa e verso para utilização como livros de leitura escolar” (p.15). Um dos primeiros organizadores de antologias foi o professor João Rodrigues da Fonseca Brandão, que, em 1874, compilou o clássico Florilégio Brasileiro da Infância.

O florilégio de João Rodrigues, destinado originalmente ao público infanto-juvenil, selecionava textos - do ponto de vista do significado e da estrutura lingüística - muito complexos, sonetos cultistas e conceptistas de Gregório de Matos e Guerra, poemas líricos de Tomás Antonio Gonzaga, hinos de Gonçalves Magalhães, dentre tantos outros autores consagrados pelos leitores “adultos”. Privilegiou também fragmentos que apenas tematizavam a infância, enfatizando poemas como “Preces da infância”, de Gonçalves de Magalhães, e “A uma menina no dia que fazia quinze anos”, do Visconde da Pedra Branca, exemplos que “pecam” principalmente pela puerilidade e pelo excesso de moralismo.

Às “imperfeições” das primeiras compilações, somavam-se ainda fatores externos que dificultavam sensivelmente o apreço pela leitura. Na verdade, formar leitores - infantis, juvenis,

adultos - era tarefa das mais difíceis que desafiava educadores em geral e preocupava, principalmente, os partidários da República, incomodados com um analfabetismo que chegava a ultrapassar, aproximadamente, 70% da população.

A leitura regular de obras literárias permaneceu, na segunda metade do século XIX, como “ornamento” de poucos e esbarrou na falta de um público leitor expressivo. Outra dificuldade seria a própria escassez de publicações. O público leitor limitava-se a anônimos leitores de folhetins, jornalistas, estudantes, algumas moças e aos homens de letras em geral.

Os livros que apresentavam uma finalidade didática, atuantes nos arredores de 1930, oferecem alguns protocolos sugestivos que devem ser analisados na medida em que refletem concepções de ensino da escola brasileira. De modo geral, enxergava-se um certo encantamento pela busca de uma verdade apoiada na cientificidade positivista, a qual defendia a especulação do conhecimento por meio das pressuposições teóricas de um especialista que aspirava a um *status* científico fundado na objetividade e na clareza das idéias.

Aos poucos, criou-se, então, o mito do especialista. Um representante institucionalmente reconhecido e autorizado conforme critérios da classe dominante; uma figura ilustre, diferenciada por saber configurar um modelo cultural, podendo, assim, transmiti-lo para seus concidadãos, categorizar e classificar seu material de análise.

É interessante lembrar que Machado de Assis, no âmbito da intertextualidade, ironizou a categorização obsessiva dos especialistas de plantão. Ao criar o personagem médico Simão Bacamarte, que pela tamanha obsessão científica criou situações paradoxais irreversíveis, Machado dessacraliza a verdade científica positivista tão comum em sua época.

Deixando a ironia machadiana de lado, José Guerreiro Murta, foi, na primeira metade do século XX, figura significativa desse *status* de intelectual consagrado, aquele que contava com o respaldo de seus leitores. Com uma certa erudição, foi na época figura representativa desse ideal de especialista, editando em Portugal, em língua portuguesa, livros com finalidade didática que se dirigiam aos interessados por questões do ensino de redação e literatura. Eis alguns de seus títulos já esgotados no início do século XX: *O Ensino da Redação da Língua Portuguesa* (Esgotado-1928), *Como se Aprende a Redigir* (1928), *A Educação Moral pelos Exercícios de Redação* (1928), *Como se Aprende a Conversar* (1929), *Manual da Língua Portuguesa* (1929) e *Educação Literária* (1930).

Podemos, agora, tentar esboçar o perfil do manual *Educação Literária*, que criou critérios de análises individuais e coletivos e que contém, inclusive, referências a autores brasileiros canonizados pela própria escola. O livro de Guerreira Murta nos possibilitará neste artigo uma pequena explanação sobre algumas recomendações adotadas pelos professores que atuavam na primeira metade do século XX.

Seu manual, ao cumprir papel de avalista, responsável por um juízo de valor, estabelece com o leitor um ato de interlocução ao criar estratégias de convencimento, de

persuasão, selecionadas de acordo com um determinado contexto. Diversos estudos se debruçaram na problemática que envolve o ato da interlocução.

Assim, em consonância com seu contexto histórico-social, Murta escreve concepções sobre leitura e literatura sendo orientado por um leitor “previsto” situado no tempo e espaço flexíveis da enunciação. Ao mesmo tempo, seu livro passa a dialogar com outras referências teóricas que foram aos poucos sendo institucionalizadas pela escola.

O manual *Educação Literária*⁷ destinava-se à tarefa de introduzir jovens alunos no mundo da leitura e da escrita; faz parte, portanto, de uma tradição de valores e de apreciação estética desenvolvida por um grupo de professores que tentava direcionar experiências ligadas à formação do leitor. Sem desconsiderar o valor histórico de outras obras, seu livro torna-se aqui fonte-chave de uma prática docente. Destinando seu livro a professores, pais e alunos, Murta, faz nas primeiras páginas uma leitura prévia. Preocupa-se, logo no prefácio, em censurar uma leitura mais descompromissada, considerada fator de indisciplina, de risco, o que poderia provocar confusão de idéias. Assim sendo, adverte o professor:

“Vimos hoje depor nas mãos da gente moça mais um livro - Educação Literária. Nesta obra como nas outras não ambicionamos criar ciência. Deixamos isso para os sábios - esses desbravadores beneméritos que gastam vidas inteiras em trabalhos de investigação” (p. 5).

(...)

“Precisávamos dum livro que viesse auxiliar alguns pais na preferência de obras literárias para seus filhos, de um estudo que orientasse certos indivíduos na escolha das suas leituras, de um guia do jovem estudante de literatura” (p.5).

(...)

“Em todos os ramos científicos ou literários, nota-se a falta de livros que sirvam a ciência e a literatura em rações convenientemente doseadas e de fácil assimilação.

A aquisição de livros tem de obedecer a um critério judicioso. Ler à toa, sem ordem, sem método, não é só perder tempo, é dispersar forças, é um factor de indisciplina intelectual que provoca a confusão nas idéias” (p.6).

Para Murta, o aluno deveria ler apenas como cientista, nunca como poeta. Ao analisar leitores adolescentes, no capítulo “Quem lê”, situado na primeira etapa, ele defende nas entrelinhas de seu texto uma educação mais severa que não venha despertar o espírito da contradição. Vamos ao trecho:

“ao despontar das dezoito primaveras os novos, nas grandes cidades, gastam horas nos cafés e nos clubes discutindo com ares intelectuais - e muitas vezes por pedantismo - os altos problemas da política interna e até internacional, discussões onde muitas vezes reina o espírito de contradição” (p.11).

Em outro momento, defende o rigor de uma linguagem equilibrada, gramaticalmente correta. Falando sobre os “rapazes com pretensões a homens”, ele acrescenta: “o seu maior trabalho intelectual é a literatura epistolar que - diga-se de passagem - nem sempre prima pelo equilíbrio e pela correção da linguagem” (p.10).

Como vimos, o professor especifica a finalidade de seu estudo, a de ser um guia regulador que visa o enquadramento dos jovens a uma leitura disciplinada e inibidora. Ao se examinar o conjunto do manual, perceberemos que seu autor, no curso de seu processo enunciativo, usa uma linguagem pomposa consagrada por uma elite cultural. Como vimos acima, sua linguagem é mirabolante, contendo metáforas insólitas do tipo “literatura em rações convenientemente doseadas e de fácil assimilação”.

Tal discurso nos coloca uma pergunta cuja resposta está dada de antemão. Submetido ao olhar especializado do crítico, de um orientador de idéias e de valores, o leitor “diferenciado” é aquele que aceita passivamente essa manipulação ideológica tão ostensiva, que hoje nos soa pitoresca.

Com efeito, avaliando a questão do mito do especialista, relacionado ao contexto positivista tão em voga na segunda metade do século XIX, a historiadora Marilena Chauí acrescenta que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (p. 7).

Os manuais de educação literária, via de regra, davam prescrições que se fundavam na autoridade dos autores clássicos, tanto no que diz respeito às suas mensagens, verdades universais, quanto à apreciação de suas vidas, que indicavam nas biografias um refinamento de espírito, um modelo a ser assimilado.

Não é em vão que o professor Guerreiro Murta, com seu estilo de conselheiro, impõe preceitos apoiando-se na convicção de que a literatura deve ser formadora do caráter, da personalidade dos jovens pupilos a partir da contemplação do brilhantismo biográfico dos autores clássicos. Vejamos o que ele diz no capítulo denominado “O que devem ler os rapazes de quinze a vinte anos”; Murta mostra-se categórico:

“Quinze a vinte anos! Eis o período das leituras. A gente moça precisa de desenvolver o poder da observação, do raciocínio e da vontade; precisa de robustecer o espírito filosófico e de tomar contacto com a vida. Deve, portanto, ler obras que radiquem a confiança, o optimismo, o altruísmo, a valentia, o entusiasmo, a energia, a força de vontade e o senso prático”.

(...)

“Para atingir esse fito além dos muitos livros, que trazem já o receituário expressamente preparado, há as biografias de personagens célebres, as auto - biografias, que são, sem dúvida, os melhores livros para mostrarem o que é a realidade. Estudar a vida dos grandes homens, notáveis em qualquer ramo de actividade humana, investigar as causas que os levaram a ser

grandes, é tirar exemplos preciosos que ensinam a caminhar na estrada da existência; é colher incitamentos e energias para conquistar triunfos, glórias”. (p. 75-76).

Vejamos, ainda, outra observação inserida no capítulo “Quem escreve”, na qual o autor contrapõe estilos, qualificando-os e desqualificando-os. De modo geral, permanece fazendo críticas ao excesso de imaginação presente nos textos mais fantasiosos:

“O excesso de imaginação que se manifesta em metáforas, expressões enfáticas e divagações, constitui também defeito digno de censura.

Escritores clássicos eram os autores que se estudavam nas classes, porque eram reconhecidos como sendo os mais próprios para formar o gosto e a inteligência da mocidade” (p. 18).

(...)

“São clássicos os autores antigos, gregos e latinos, autoridades consagradas pela admiração; são clássicos os nossos escritores dos séculos XVI, XVII, XVIII cuja as obras têm o sabor da antiguidade.

Mas que qualidades ostentam eles para serem assim recomendados aos novos? Bom senso, equilíbrio, sobriedade, perfeição da forma e bom gosto.

É neste sentido que Goethe dizia: Chamo clássico ao são, e doente ao romântico” (p.19).

Como se vê, Guerreiro Murta condena o estilo romântico, o qual considera como transgressor do cânone, refutando seu excesso de imaginação, o que seria desvio à norma padrão. Com essa fala declarada, seu livro estabelece o que é e o que não é boa literatura.

A preocupação com a literatura presentifica-se na *Educação Literária* apenas por meio de vagas e imprecisas recomendações. Na verdade, não havendo um trabalho analítico e interpretativo com textos literários, dá-se ênfase à história da literatura e nunca à teoria e à prática literária. O que se via era a didatização da história da literatura.

A primeira coisa que nos chama a atenção é que Murta criou tipos de leitores diferenciados, divididos em blocos homogêneos. Sua divisão obedece primeiramente a um critério sociológico, na medida em que se baseia no grau social dos leitores representados. Assim, por exemplo, na segunda etapa da primeira parte, precisamente do capítulo “O que devem ler os rapazes de quinze a vinte anos”, delimita-nos três tipos de leitores estanques:

“Para os primeiros aparecem os contos populares, nacionais e tradicionais, lendas, monografias, biografias, romances históricos de linguagem simples e clara, novelas, livros de viagens, romances sobre costumes, anedotas de rapazes, livros de aventuras, obras de assuntos coloniais e poesias simples” (p. 77).

[...]

“Para os segundos –rapazes de certa cultura–começamos pelos poemas de João de Barro, poesia cheia de optimismo, de vida e de mocidade, que faz bem aos novos e que obriga a refletir. O pior mal da gente moça é pôr de lado os livros de pensamento elevado e de sentimento estético” (p. 78).

[...]

“Para os que têm pretensões a literados a lista é mais completa que terá que abranger as principais obras das literaturas estrangeiras” (p.78).

Desta forma, como vimos acima, sem entretanto estabelecer um fim específico, Murta passa a configurar leitores mais ou menos evoluídos. No primeiro nível solicita aos alunos apenas a compreensão superficial de textos considerados simples. No segundo nível, libera-os para possíveis reflexões filosóficas, considerando também importante o despertar para o gosto estético. No terceiro e último, o mais elevado, sugere uma lista interminável de autores estrangeiros selecionados cronologicamente de acordo com os respectivos períodos literários.

A elevação dos autores, nas antologias e florilégios, mostrava-se associada a um objetivo didático, mesmo que de forma vaga. Na verdade, acreditava-se que, lendo ou celebrando cânones, os alunos assimilariam o domínio de uma escrita exemplar. A escrita tida como exemplar implicaria um elevado grau de expressividade por intermédio da memorização dos textos já consagrados.

O valor dos trechos escolhidos dependia inteiramente do julgamento do compilador, o qual reunia, num só volume, fragmentos considerados representativos sem sequer justificar o critério de tal representatividade. Para complicar, os textos ficavam relegados à prática de exercícios incansáveis, averiguações lingüísticas, etimológicas, semânticas, referências históricas e tantas outras apreciações.

Os fragmentos selecionados aparecem como *corpus* privilegiado para promover uma reflexão entre educadores sobre quais leitores as antologias escolares pretendiam formar. Nota-se, a partir das apreciações transcritas, que o autor Guerreiro Murta defendia a supremacia do conhecimento prático (cognitivo) sobre a imaginação, considerada por ele fator de risco.

Tal argumento pode ser entendido como uma espécie de orientação teórico - prática: segundo ele, a leitura deve promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos somente no campo da racionalidade, jamais no campo da imaginação e da criatividade.

Ao contrário disso, Magda Soares⁸ atesta que:

“é função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para afins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas

também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real". (p.144)

Segundo Maria Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), no indispensável texto *A formação do leitor*⁹ – alternativa metodológica – o esvaziamento do ensino da literatura se acentua por diversos motivos. Dentre eles as autoras apontam: a inexistência de uma leitura descompromissada, a falta de estímulo da criatividade e do senso crítico, recorrência de fórmulas prontas e o uso dominante do livro didático com textos fragmentados e com preocupações meramente gramaticais. Ressaltam que o texto literário é pretexto para o estudo da gramática e não é vinculado à experiência de vida do aluno.

Ainda dentro dessa linha de pensamento, Laura Mancinelli demonstra-nos “que muitas vezes os alunos gostam da literatura, ou mantêm com ela uma relação de amor e ódio. Instintivamente a amam, mas por uma espécie de lógica pragmática a rejeitam”. Em nome de uma prática mais emancipatória, ela assinala com propriedade: “... não acredito que seja suficiente dizer que o estudo crítico da literatura, feito através da aplicação de um método científico, acostuma a mente à análise dos fatos da existência, conferindo-lhe um *habitus* crítico útil em qualquer circunstância”. E acrescenta mais adiante “o nosso papel de professores se frustraria gravemente se não acreditássemos na sua real validade e, portanto, na necessidade existencial de conhecê-la”.

Essas considerações só vieram enfatizar mais ainda um aspecto sedutor. Antes de se tornar disciplina escolar a literatura insinua-se sem as elaborações ou critérios pedagógicos que buscam um determinado fim. Ela substitui a onipotência do saber pragmático pela visão do enigmático e propõe uma transgressão das convenções sociais e dos limites morais.

NOTAS

¹ MANCINELLI, Laura. “Literatura e ‘pessoa histórica’”. *Papéis avulsos*, Assis, UNESP, 1995, p.27

² Idem, *ibidem*.

³ CANDIDO, Antonio. “Remate de Males”. *Revista do departamento de teoria literária*. Campinas, UNICAMP. 1999, p.05.

⁴ MESERANI, Samir. *O Intertexto Escolar: leitura, aula e redação*. 4.ed.São Paulo, Cortez, 2002, p.14.

⁵ LEAHY, Cyana. A Educação literária e as políticas oficiais. IN: LEAHY, Cyana. *Leitura Literária e mediação escolar*. Belo Horizonte, UFMG, p. 53.

⁶ ROCCO, Maria Tereza fraga. *Literatura-Ensino: Uma problemática*. São Paulo, Ática, 1992, p.109.

⁷ MURTA, José Guerreiro. *Educação Literária: Quem Lê e Quem Escreve-o que se lê e o que se escreve*. Lisboa.

⁸ SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente/valeoescrito/Magda.htm> > Acesso em: 08/03/02.

⁹ BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988, p. 27.