

# LITERATURA E LEITURA: O *CORPUS* DE TRABALHO OU O *QUE* ENSINAR EM LITERATURA?

Marcos Antonio MARTILIANO<sup>1</sup>

- RESUMO: Com base nas considerações de alguns críticos literários reconhecidamente empenhados com o problema do ensino da literatura, notadamente Antonio Candido, o presente texto propõe uma breve reflexão sobre o *corpus* literário a ser adotado em sala-de-aula pelo professor do ensino médio. Em outros termos, trata-se de uma busca, não propriamente de respostas mas de subsídios teóricos, capazes de embasar as reflexões daqueles que se perguntam sobre o *que ler*, ou o *que ensinar* em literatura.
- PALAVRAS-CHAVE: Literatura; ensino; leitura; teoria literária.

## I

Contando já quase meio século de influência sobre boa parcela da intelectualidade brasileira, os textos de Antonio Candido são referência obrigatória em qualquer tentativa de compreensão panorâmica, não só das postulações teórico-literárias, mas de todo o pensamento acadêmico-humanístico por meio do qual o nosso século pode ser exprimido.

Exemplo de quase perfeito equilíbrio entre as contribuições do estruturalismo, das novas orientações dos estudos filosóficos, históricos e sociológicos, estes escritos tornaram-se paradigmáticos para os trabalhos da crítica que se pretende, para usar um termo bastante caro ao próprio Candido, de caráter *empenhado*.

Sem dúvida, toma parte na conquista desse enorme prestígio, além de uma poderosa capacidade de argumentação, o modo como Candido definiu sua atuação na vida universitária, erigindo-se, também aqui, paradigma, neste caso, do perfil docente hoje tão prezado pela academia. Notável educador, pesquisador diligente e incansável administrador, sempre envolvido com diversas questões institucionais e sindicais, Candido transita com autoridade de singular conhecedor nas várias esferas da Universidade.

Talvez precedendo, num âmbito bastante modesto, uma futura preocupação das nossas pesquisas em educação, notadamente das voltadas para as relações entre literatura e ensino, o que este breve artigo pretende é fornecer, com base nas postulações de Antonio Candido – que aqui irá se pronunciar pela voz de alguns de seus grandes leitores (Marisa Lajolo, Edward Lopes e outros) – alguns subsídios teóricos capazes

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras/Literaturas de Língua Portuguesa, UNESP/Assis.

de embasar o estabelecimento de um *corpus* de leitura para o ensino da literatura no nível médio.

Antes, porém, de abordar o objetivo primeiro deste escrito, conforme o acima estipulado, referirei a seguir o conceito de literatura subjacente a todas as postulações de Candido sobre arte e particularmente sobre arte literária, por acreditar ser este conceito, malgrado nunca recuperado por seus comentadores, de importância crucial para o pleno entendimento de todos os seus textos.

## II

(Antes de passar ao estudo do conceito de literatura a ser proposto, é necessário advertir, a exemplo do que faz Antonio Candido (1972, p.806), que, neste momento, a literatura será considerada “como força humanizadora, não como sistema de obras...”)

Em seus escritos Candido reitera sempre o conceito de arte e literatura em que se fundamenta. Algumas vezes mais restritivo, outras mais abrangente, o conceito por ele estabelecido, além de implicar a compreensão de um outro, o de “humanização” (que mais adiante mencionarei em nota), toma como ponto de partida a existência de um vínculo indissociável entre fantasia e realidade.

Para Antonio Candido (1972), a fantasia, elemento essencial da criação ficcional ou poética, “mola propulsora da literatura em todos os seus níveis ... quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.” (p. 804). Nesse sentido, Candido evoca os estudos de Gaston Bachelard, de quem parafraseia a opinião de que o devaneio,

condição primária de uma atividade espiritual legítima ... seria o caminho da verdadeira imaginação, que não se alimenta dos resíduos da percepção e portanto não é uma espécie de resto da realidade, mas estabelece séries autônomas a partir dos estímulos da realidade. (p. 805)

A criação literária exerceria assim uma “função integradora e transformadora ... com relação aos seus pontos de referência na realidade”, conclui o autor (p.805).

Estabelecidos esses pressupostos, transcrevo enfim a conceituação de Antonio Candido (1967) sobre a arte em geral e sobre a literatura em particular. Para ele,

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela, se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. (p. 64)

Assim, segundo Candido (1967), *o ponto de partida da criação ficcional*, como já foi mencionado, *é a própria realidade*, por mais que os estímulos desta, a exemplo do que ocorre com frequência na literatura moderna dos povos civilizados, “só apareçam como elementos condicionantes depois de filtrados até a desfiguração por uma longa série de outros fatos” (p. 74).

Entretanto, essa transposição de aspectos da realidade para o universo ficcional obviamente não é “direta”, ou seja, não se trata simplesmente de “retratar” a realidade tal e qual, mas dela selecionar, substituir, modificar, suprimir ou acrescentar elementos, dando a estes uma forma cujo objetivo é obter determinado(s) efeito(s) estético(s). É a este processo que nosso autor denomina *estilização formal*.

Ainda desmembrando o conceito transcrito, se no processo de estilização formal está evidentemente presente *uma nota pessoal, o estilo do criador, a(s) representação (ões) por ele proposta(s) configura(m)-se igualmente segundo um “tipo arbitrário de organização”*. Neste caso, pode-se falar que a organização é arbitrária tanto porque o criador, ao conceber a obra, interpreta aspectos da realidade segundo a *sua* cosmovisão, quanto porque o leitor, no momento da apreciação, coloca “na ativa” a sua concepção de mundo, que pode coincidir mais, ou menos, com a do criador. A esse respeito, Candido (1967) observa que, de fato, “a produção da arte e da literatura se processa por meio de representações estilizadas, de uma certa visão das coisas...” (p. 81).

Portanto, numa conclusão parcial sobre o conceito candiano de literatura, pode-se dizer que a arte resulta da combinação de “um elemento de vinculação à realidade natural ou social”, ponto de partida para sua configuração, e “*um elemento de manipulação técnica*”, por meio do qual os aspectos da realidade recebem uma forma estilizada.

Na configuração da arte, segundo Candido, está ainda implicada uma *atitude de gratuidade*, ainda que isto pareça, num primeiro exame, paradoxal diante das constatações anteriores sobre a arbitrariedade do criador e do apreciador. Contudo, leitor e criador, ainda que tenham intenções quanto ao produto artístico, encontram-se ambos obrigados a aceitar o estatuto de *universo ficcional* do mesmo, já que, se for permitido um exemplo grosseiro, nem o indivíduo mais ingênuo pretende ler “A festa de Babette” ou “O Peru de Natal” para saciar a fome ou a sede.

Dessa perspectiva, finalizo esse primeiro momento do presente artigo jogando com uma reflexão de Candido sobre o aspecto empenhado do objeto artístico: quanto a este último elemento que quer implicado na configuração da arte, a gratuidade, podemos dizer que estamos diante de uma “gratuidade empenhada”, na medida em que, ainda que não tenha intenções imediatistas, autor e leitor manipulam essa mesma gratuidade com a intenção de fazer dela um passaporte para o ingresso, via ficção, à construção de um outro universo, porventura menos deficiente em relação a este em

vivem. Com efeito, conforme observa um perspicaz leitor de *Candido*, Edward Lopes (1993),

As artes são, sempre, desse ponto de vista [da “gratuidade empenhada”], resultado da projeção dos desejos de “uma outra sociedade”...; ao projetar seus desejos de outro mundo, de outra comunidade humana, mais justa, mais feliz, mais harmoniosa, a literatura e a arte acabam por gerar, através de seus símbolos e de seus anseios – queremos o que não temos – a imagem alternativa *desta* sociedade, injusta, infeliz, conflituosa. (p. 42)

Posto isso, vejamos, enfim, como é possível nortear o estabelecimento de um *corpus* de obras literárias, para o trabalho de ensino da literatura, de modo a fazê-lo responder à função humanizadora da arte literária.

### III

Ao contrário do que ocorre na etapa fundamental (antigo Primeiro Grau) da instrução escolar, quando o professor de Língua Portuguesa, no trabalho com textos, está menos obrigado em relação a um *corpus* de leitura pré-determinado, no ensino médio (antigo Segundo Grau), a situação é bem diferente, visto que boa parte das leituras então “recomendadas” encontram-se já estabelecidas por um programa oficial.

Nessa situação, o professor dessa segunda etapa depara-se com o problema de, por um lado, ter de cumprir um programa cujo elenco de leituras privilegia apenas os clássicos, sendo que, por outro lado, desejaria ser mais aberto em relação a essas leituras, podendo incluir no trabalho os textos contemporâneos, estes supostamente “mais próximos dos alunos”.

De modo geral, duas posturas extremas tendem então a ser adotadas entre os professores na “escolha” das obras: ou atêm-se aos clássicos ditados pelos programas oficiais ou, na menor parte dos casos, simplesmente os menosprezam, utilizando-os apenas como ponto de referência para o estudos das escolas literárias, sem empreender contudo uma tomada menos *en passant* dos mesmos.

Sem pretender fornecer receitas pedagógicas para o trabalho com textos no ensino médio, esta a etapa do ensino que me interessa, por estar nela incluída a disciplina “Literatura” (ou “Língua e Literatura–), busco, a seguir, algumas pistas para o embasamento teórico na elaboração de um *corpus* de ensino da literatura.

\*\*\*

Nos nossos dias, é sem dúvida importante que, no trabalho com textos, esteja reservado um espaço para as obras contemporâneas, modalidades estas que incluem desde a literatura dita “de massa”, ou “de entretenimento”, até os filmes “de ação”,

passando, num outro polo - o das manifestações da cultura popular -, pelas letras de canções populares, modas de viola, trocadilho etc.

Em defesa dos textos dos meios de comunicação de massa, Edward Lopes (1993) observa que “hoje ..., ele é o melhor veículo de transmissão da cultura massificada de nossos dias – uma cultura de que a escola não tem como fugir, que, ao contrário compete à escola estudar e compreender” (p. 31).

Entretanto, Lopes adverte enfaticamente para que, ao trabalhar com esse tipo de texto, o professor esteja atento para não fazê-lo passar pelo discurso artístico ou científico, os quais, por vezes, são mesmo banidos da sala-de-aula em favor dos textos de massa.

Mas como diferenciar o discurso de massa do discurso artístico?<sup>2</sup>

Numa síntese que nem de longe esgota a riqueza da reflexão empreendida por Lopes sobre “O texto literário e o texto de massa e o ensino de Língua Portuguesa” (1993), arrolarei a seguir, sempre apoiado nesse autor, alguns elementos para embasar a diferenciação acima mencionada.

Antes de tudo, postula Lopes, está em jogo uma *diversidade de funções*, quando se pretende estabelecer as nuances entre o discurso de massa e o discurso artístico. Nesse sentido - e aqui é visível o encontro do pensamento de Lopes (1993, p. 31) com o de Candido -, uma vez que “a imaginação não nasce das nuvens – [sendo] ela, ao contrário, o modo pelo qual nos apropriamos do real, da experiência nossa ou alheia, reconstruindo-a como um saber pessoal”, o discurso artístico passa a ter uma *função conscientizadora*, cujo objetivo é “por o homem na realidade, colocá-lo de frente para o seu mundo, diante de si mesmo e dos outros homens, no seu aqui e agora”.

Já o discurso de massa – e creio que aqui a diversidade de funções ora em questão fica mais nítida, pela via da comparação -, teria uma função oposta, isto é, uma *função inconscientizadora*, na medida em que “visa a retirar o homem da realidade, do seu *hic et nunc* conflituoso, para pô-lo diante de um *alter ego* inexistente, um outro idealizado, habitante de um mundo irreal”, aspecto este que leva Lopes (1993, p. 31, it. do A.) a sentenciar mesmo que as

chamadas *artes de massa* – o filme de *cowboy*, a história em quadrinhos, a fotonovela, a canção popular, o *best-seller*, a telenovela – não são artes, são *divertimentos*, isto é, literalmente, *distrações* (do lat. *dis-trahere*, “puxar para o outro lado”).

---

<sup>2</sup> Lopes elenca também, ao lado do texto artístico, o texto científico como principal veículo do conhecimento a ser transmitido pela escola. Por razões evidentes, no entanto, não me atarei à análise do discurso científico, mas apenas do artístico.

O princípio de composição das artes de massa, ensina Lopes, seria então o da *carnevalização*, que com Bakhtin entendemos como aquilo que, invertendo os parâmetros da vida real, configura na obra o duplo movimento de uma *função alienante* – que retira o leitor da sua realidade imediata – e uma *função compensatória* – que projeta o leitor para os domínios de uma sociedade onde, simbolicamente, ele poderá suprir as deficiências da sua realidade primeira.

Postuladas num momento de grande empolgação com a inclusão dos textos contemporâneos na rotina escolar – o final dos anos de 1980 e início dos 90 e sua valorização da “realidade do aluno”, que no Brasil tem em Paulo Freire o maior teorizador e paladino -, as ponderações de Lopes quanto à inclusão dos textos de massa revelam uma postura crítica cujas constatações apenas agora, entrado o século XXI, passam a ser tema de reflexão no contexto escolar.

De fato, e aqui falo como coordenador pedagógico e como professor da rede pública paulista, aos alunos é praticamente imperceptível a diferença entre o que consideram “seu modo de pensar” e o discurso padronizado dos textos de massa (aqui incluídos os textos da propaganda comercial).

Estimulados a manifestar a “sua realidade”, e portanto, num certo sentido, a sua individualidade, nos textos que produzem, e a buscá-la nos textos que lêem, pela escola inspirada, no Brasil quase sempre acriticamente, nos postulados pedagógicos paladinos da “escola em constante interação com a realidade dos alunos”, a estes últimos é impensável uma postura individual que não seja, na base, mero reflexo da tendência padronizadora e, em termos de texto escrito, facilitadora, da sociedade consumidora de roupas, máquinas, comportamentos e idéias prontas.

Na verdade, via-de-regra redirecionada às pressas para atender a novas direções políticas, a escola interpretou superficialmente as propostas de Paulo Freire e de seus influenciadores e seguidores. Dos tantos nefastos resultados desse atropelamento, parece-me que o da confusão entre produção de massa e manifestações da cultura popular seja dos mais devastadores no que tange ao ensino da literatura, esta entendida, sempre, conforme o inicialmente postulado neste artigo a partir de Antonio Candido.

Afinal, é pelo estímulo às manifestações da cultura popular, mais próximas da efetiva individualidade porque ambientadas, em princípio, no âmbito comunitário e a partir das vivências e histórias da comunidade, que a escola poderia chegar mais próximo do que se chama “a realidade do aluno”.

Lamentavelmente, não encontraremos em Lopes – e nem é esse o objetivo de seu texto – uma reflexão empreendida sobre a produção da cultura popular. Resta-me, nesse sentido, recorrer a uma citação do próprio Candido que, ainda que *en passant*, pode fornecer uma idéia do peso por ele dado ao trabalho com as manifestações da cultura popular em sala-de-aula.

Com efeito, a simpatia de Candido pela inclusão desses tipos de texto – os que plasmam as experiências e histórias da cultura do povo –, pode ser percebida pelas suas constantes referências aos contos populares, modas de viola etc., categorias que inclui numa concepção mais genérica de literatura. De fato, para compreender a literatura enquanto “direito indispensável ao homem”, Candido (1982, p.242) adverte para a necessidade de que, por literatura, esta tomada agora enquanto “sistema de obras”, sejam entendidas

da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações<sup>3</sup>.

Mas, às portas do novo século, momento em que, ao menos teoricamente, nenhum estudioso da literatura ousa negar o espaço e a validade do trabalho com esses tipos de texto referidos por Lopes e Candido, ainda que não simpatize muito com eles, a polêmica atual parece estar no outro extremo, qual seja: devem os clássicos ser (ainda) abordados?<sup>4</sup>

Muitas e naturalmente conflituosas entre si são as opiniões diante desse problema.

Na defesa dos clássicos, por exemplo, ponderando que eles não devem de modo algum constituir leitura de privilégio de determinada classe social, a exemplo do que ocorria nas épocas anteriores ao advento da impressão com a leitura de um modo geral, Antonio Candido (1982) fala no “poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número” (p. 261).

À parte o indisfarçável encantamento de Candido com as propostas socialistas, que na época em que escreveu “O Direito à literatura”, fonte da observação destacada, estavam no seu apogeu, é inquestionável que, da fruição de Shakespeare, Machado de Assis, *Dom Quixote* e Balzac não devem ser privados os alunos, sejam eles de qualquer esfera social, sob o pretexto de que tais obras sejam densas demais para adolescentes, ou sofisticadas demais para os alunos lá da escolinha do subúrbio.

---

<sup>3</sup> Não me estenderei sobre a questão da cultura popular, porque isto extrapolaria os limites do proposto neste artigo, que pretende apenas levantar alguns subsídios para uma proposta de ensino da literatura. De qualquer modo, creio que o que ficou dito sobre a função conscientizadora do discurso artístico serve como ponto de partida para a diferenciação entre o discurso dos textos de massa e o das manifestações da cultura popular; tudo isso pressupondo-se, obviamente, representações bem realizadas dessa cultura (a popular), como o faz, entre nós, um Monteiro Lobato ou um Guimarães Rosa, entre outros.

<sup>4</sup> O termo *clássico* é tomado aqui em uma das suas acepções mais usuais, a que indica um conjunto de obras cujas qualidades as tornam, para falar com Harold Bloom (1995), “canônicos, ou seja, obrigatórios em nossa cultura” (apud Antunes, 1997, p.4).

Aliás, João Luís Ceccantini (1997), atento leitor de Candido, no artigo “A adaptação dos clássicos”, aponta uma possível solução para o problema dos textos que julgamos desproporcionalmente densos à faixa etária do público *teen*: as adaptações.

É evidente que as adaptações dos clássicos, adverte Ceccantini, devem passar por um processo de julgamento qualitativo, para o qual deve estar preparado o professor, supostamente conhecedor dos textos integrais com que pretende trabalhar. E, sendo tais adaptações de boa qualidade, Ceccantini (1997) indica horizontes animadores, observando que “historicamente, o fenômeno se repete: a cada adaptação bem realizada de um clássico ... é grande o número de leitores que se dirige aos textos originais” (p. 7).

Célebre paladina da presença dos textos modernos em sala-de-aula, Marisa Lajolo (1982), outra sagaz leitora de Candido, aponta, contudo, a necessidade de um equilíbrio no estabelecimento do *corpus*. Nesse sentido, alerta que “o monopólio do moderno pode estancar o diálogo, sempre necessário, entre diferentes registros lingüísticos” e, nesse caso, entre outras conseqüências negativas que aponta, lembra que a “noção de historicidade da língua, por exemplo, vai para escanteio, se, ao longo dos oito ou talvez onze anos de escolaridade, o aluno nunca se defrontar com textos que não os de seu cotidiano lingüístico” (p. 58).

Ainda na defesa dos clássicos, são interessantes algumas considerações de Ítalo Calvino (1994), segundo quem

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação as quais) você poderá depois escolher 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 da escola (apud Antunes, 1997, p.5).

Nessas considerações de Calvino, é evidente o peso por ele dado ao critério do gosto como determinante final para a leitura dos clássicos. Sem pretender ofuscar a importância de tais considerações, mas, antes, enriquecê-las, destaco a seguir uma opinião de Marisa Lajolo (1982) que, estendendo o critério enfatizado por Calvino a toda e qualquer leitura a ser incluída num *corpus* de literatura, e não só aos clássicos, adverte:

o aluno tem, tanto quanto o professor, o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, de se recusar a trabalhar com ele. Esse mínimo de liberdade, garantido em situações comuns de leitura, a qualquer leitor (que começa a ler um livro e pára, porque percebeu que não faz o seu gênero) parece às vezes exilado do dia-a-dia escolar, quando uma concepção do texto que o vê como sacralizado, sobrepõe o argumento do arbítrio ou do gosto autoritário, à sensibilidade que precisa nortear sua adoção. (p. 54)

Aumentando ainda mais o leque de possibilidades de estabelecimento de um *corpus* do ensino de literatura, Vera Aguiar, também leitora de *Candido*, propõe um ensino de literatura em que o aluno, por meio da comparação entre os textos literários e os não-literários, passe a reconhecer por si mesmo as diferenças básicas entre uns e outros, o que inclusive poupa ao professor as quase sempre monótonas exposições sobre as “maravilhas” do texto literário, utilizadas como meio de persuadir o aluno à leitura do mesmo. Nesse intuito, Aguiar (1988) observa:

Plagiando e corrigindo Horácio, que garantia que a arte tinha por finalidade o útil ou o agradável, [que] pode-se unir as duas pontas da meada. O resultado é a noção de literatura como composição em que expressão e conteúdo não se excluam, resultando o prazer estético da descoberta do sentido pela organização formal do material lingüístico. (p. 84)

Talvez mais do que as postulações anteriores, que indicavam o trabalho com textos clássicos e/ou modernos, esta sugestão de Aguiar faz atentar para um requisito fundamental no estabelecimento do *corpus* literário, e até agora ainda não referido neste artigo: a condição de leitor do próprio docente.

Com efeito, se o ensino humanizador visa a formar um leitor maduro, o próprio professor, antes de tudo, deve ser um leitor maduro. E por *leitor maduro* entendo, para falar em uníssono com Marisa Lajolo (1982), “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (p. 53).

Ao mesmo tempo, é preciso observar enfim que o texto a ser abordado, seja ele de que tipo for, propicie o alcance de uma tal maturidade, que seja tão complexo quanto o é a cadeia dos diversos elementos implicados no processo de formação do leitor (escola, família, leituras anteriores etc.). Todavia, neste caso, vale assinalar, *complexo* não deve ser necessariamente sinônimo de incompreensibilidade ou hermetismo mas, ainda no dizer de Lajolo (1982), o texto deve ser complexo não “na sua manifestação exterior ... . O que é complexo – ou melhor, complexa, no bom texto – é a relação que ele permite instaurar entre ele (texto) e seu leitor. Esta relação é tanto mais complexa quanto mais maduro for o leitor e melhor (literariamente falando) for o texto” (p. 58).

#### IV

A esta altura da reflexão, é possível sintetizar, já em tom de conclusão, os *subsídios teóricos* para a constituição do *corpus* de ensino da literatura, conforme pretendi aqui estabelecer.

Antes disso, é preciso reiterar ainda uma vez: malgrado o tom, por vezes categórico – o que denuncia, a despeito dos esforços de distanciamento científico dispendido pelo autor deste artigo, algumas de suas simpatias intelectuais –, o presente estudo

não pretendeu, em nenhum momento, impor-se como receita a ser seguida, mas apenas – o que de qualquer modo não é pouco –, problematizar e questionar os modos como nos posicionamos quando da escolha de uma obra a ser trabalhada em sala-de-aula.

Um última advertência: é provavelmente a mesma simpatia intelectual, acima referida, aliada à excessiva proximidade do autor ao momento em que alguns textos aqui mencionados foram produzidos, que o deixaram pouco a vontade para destrinchar a relação dos postulados teóricos de alguns autores com os contextos em que foram engendrados. A esse trabalho, confio as ousadias do leitor deste artigo.

Posto isso, vamos à síntese dos subsídios teóricos acima anunciada.

Em primeiro lugar, uma ligeira análise do que foi exposto sobre a inclusão dos textos clássicos, modernos e, finalmente, ao lado destes, dos textos não literários ou, melhor, não artístico-ficcionais, termina por indicar que todos eles têm sua pertinência, de acordo com os objetivos a serem alcançados pelo professor. O fator determinante para definir a priorização de qualquer das modalidades literárias de ficção, clássica ou moderna, será sem dúvida a dinâmica e a caracterização peculiar de cada escola, de cada série escolar, de cada sala-de-aula e, na medida do possível, dos diferentes alunos. A observação desse aspecto é que irá determinar também a inclusão ou não dos textos não-ficcionais no trabalho.

Em segundo lugar, decorrente da conclusão anterior, pode-se dizer que o ponto central do problema do *corpus* literário não é exatamente se determinar *quais* as obras a serem abordadas, já que, tendo-se em mente que o objetivo genérico da literatura é a “humanização”<sup>5</sup>, tal como postula Antonio Candido, é possível constatar enfim, em uníssono com Lajolo (1982, p.55), que “mesmo com um texto muito ruim, se pode fazer um bom trabalho...”. O que vale dizer que a garantia de uma formação escolar adequada está ainda, em última instância, nas mãos de uma figura fundamental em todo o processo: o velho e insubstituível professor.

MARTILIANO, M. A. Literature and Reading: the literary *corpus* or What to teach in literature? **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p. 77-87, 2001.

---

<sup>5</sup> Com efeito, *humanização* talvez seja o termo fundamental de toda a teorização de Antonio Candido sobre literatura. E por humanização entende Candido (1992, p.249) “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”, acrescentando, parenteticamente, mas não menos significativamente, que a “literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”

- **ABSTRACT:** *Based on the considerations of some literary critics who are well known for their concern with the problem of the teaching of literature, especially Antonio Candido (1918), this essay aims to make a brief reflection on the literary corpus to be adopted by high school teachers. In other words, instead of looking for answers, this text aims to investigate the theoretical subsidies which are capable of basing the reflection on what to ask for, what to read, or what to teach in literature.*
- **KEYWORDS:** *Literature; teaching; reading; literary theory.*

## **Referências Bibliográficas**

AGUIAR, V. T. de. Leitura de literatura. Anais do IV Seminário Integrado de Ensino de Língua e Literatura. Porto Alegre: PUCRS/Yázigi, 1988. p.82-6.

ANTUNES, B. Para ler os clássicos. **Proleitura**, ano 4, n. 13, p. 4-5,1997.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_ . **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1982. p. 235-63.

CANDIDO, A. Estímulos da criação literária. In: \_\_\_\_ . **Literatura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1967. p. 47-81.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v.9, n. 24, p. 803-9, 1972.

CECCANTINI, J.L. A adaptação dos clássicos. **Proleitura**, v. 4, n. 13, p. 6-7,1997.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 52-62.

LOPES, E. O texto literário e o texto de massa e o ensino de língua portuguesa. In: \_\_\_\_ . **A palavra e os dias: ensaios sobre a teoria e a prática da literatura**. São Paulo: Edunesp, 1993. p. 27-43.

