

A EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE LITERATURA UNIVERSAL NO ENSINO MÉDIO

Raul de Souza Püschel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
e-mail: puschel@uol.com.br

Suely Corvacho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
suucorvacho@uol.com.br

Carla Cristina Fernandes Souto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
carla.souto@gmail.com

Resumo

O artigo discute a concepção do curso “Literatura Universal dos Últimos Trezentos Anos”, ministrado entre 2005 e 2009 para alunos do ensino médio do então CEFET-SP, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Serviram como concepções metodológicas, inicialmente, certos postulados teóricos de Satre e Merleau-Ponty, que foram articulados à experiência prática e à fundamentação teórica dos autores deste artigo, bem como às ideias e concepções de ensaísticas de diversas matrizes, em alguns pontos até aparentemente antagônicas, mas que produziram práticas dialógicas inesperadamente novas, fundadoras e relevantes, como as dos diálogos que se estabeleceram entre as obras de Mikhail Bakhtin, Eric Auerbach, Roland Barthes, Ezra Pound, Haroldo de Campos, Antônio Cândido, Ricardo Piglia e Ítalo Calvino. O curso, em razão de sua abertura, possibilitou na prática a ampliação de repertório e de bagagem cultural, a incorporação estilística e de procedimentos redacionais criativos de alunos com produção textual e/ou analítica promissora, a produção de intertextualidades e a discussão do cânone sob várias perspectivas.

Palavras-Chave: Ensino de Literatura; Ampliação de Repertório; Incorporação Estilística.



Abstract

This article discusses the course “Universal Literature of the Last Three Hundred Years” concept, ministered between 2005 and 2009 to students of High School, the then CEFET–SP currently Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Serving initially as methodological concepts, certain theoretical postulates of Satre and Merleau-Ponty that were articulated to practical experience and theoretical reasons by the authors of this article as well as the ideas and essayistic concepts from various patterns, in some points even apparently antagonistic but unexpectedly produced new founding and relevant dialogical practices such as the dialogues that were established amongst the works of Mikhail Bakhtin, Eric Auerbach, Roland Barthes, Ezra Pound, Haroldo de Campos, Antônio Cândido, Ricardo Piglia and Ítalo Calvino. The course due to its opening made it possible in practice, to expand repertoire, cultural knowledge, stylistic incorporation and creative writing procedures of students with textual production and/or promising analytical production of intertextualities and the discussion of canon under several perspectives.

Keywords: Literature Teaching; Broaden Repertoire; Stylistic Incorporation.

Introdução

Em 2005 foi criado o curso de Leitura e Análise de Obras Centrais da Literatura Universal dos Últimos Trezentos Anos no antigo CEFET-SP (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia). O curso provém de uma série de experiências pregressas de diversas ordens dos autores deste artigo, mas que não serão discutidos em minúcias aqui.

Em 1999, com o estímulo para que fossem criadas novas disciplinas no CEFET-SP (atual IFSP) para o curso médio, o professor Raul de Souza Püschel criou e no ano seguinte “implementou” o curso “Formação de Repertório e Leituras da Contemporaneidade”, que era subdividido em oito unidades temáticas: 1. Tradição e traição (esta última entendida na acepção de ruptura)¹; 2. Oralidade, fundação e mito; 3. O imaginário e a formação de conceitos; 4. Desmistificações e pensamento crítico; 5. Globalização; 6. Pós-Modernidade; 7. Um mundo de mudanças: as categorias

¹ *Traição* foi o termo moldado com relação à *tradição*, em razão da sonoridade de caráter paronomásico similar ao do provérbio *traduttore traditore*.

tradicionais versus a complexidade dos novos paradigmas; 8. Ciência como elaboração humana.²

Em 2004, com a manutenção e a abertura para criação de novos projetos, os professores Raul de Souza Püschel e Suely Corvacho tiveram a ideia de criar um novo curso. Daí nasceu a proposta da primeira turma de “Leitura e Análise de Obras Centrais da Literatura Universal dos Últimos Trezentos Anos”³, que manteria a proposta inovadora do curso anterior, porém voltando-se mais diretamente para a literatura, sem que se perdesse o caráter da ampliação de repertório.

Uma Experiência Singular

O conceito de projeto utilizado era aquele que fazia a articulação entre o próprio étimo (lançar à frente) e o pensamento sartreano que mostra o homem como um ser em situação, cuja existência precede a essência. Assim, o homem projeta aquilo que deseja ser, ao contrário de um corta-papel ou de outro objeto qualquer. Não é um em-si, mas um para-si⁴. Diferentemente dos objetos fechados neles mesmos, o ser humano não se apresenta acabado. É sua incompletude que o leva a buscar algo fora de si. É este o paradoxo formador que faz com que o homem, superando sua fragilidade inicial, amplie seus limites, buscando algo que transcenda seus limites. Ao projetar-se, o homem supera seu aqui e agora.

Soma-se a isso, o conceito de linguagem falante de Merleau-Ponty⁵. Para este último pensador, a linguagem falante opõe-se àquilo que ele chama de linguagem falada. A segunda está sedimentada pela cultura. Sabemos o que é verde, vermelho, prédio, casa, fórmulas, etc. Entrementes, nada é vivo aí. A expressão aparece congelada, não diz novidade alguma. A primeira, ao contrário, é viva, pega como o fogo, é semovente. A partir do conhecido, outros domínios são apresentados. Há um processo de intersubjetividade. A linguagem é falante toda vez que as referências são inicial e aparentemente conhecidas, para depois significarem uma complexidade muito maior. Todos conhecem a expressão “puro amor”, mas Camões com sua diácope em “Tu, só tu, puro amor”, apresenta uma densidade muito maior com o jogo simultâneo

² Raul de Souza Püschel. (2004). Um projeto interdisciplinar para o curso médio. *Revista Sin ergia*, vol. 5 (1), p. 65-76.

³ Por uma questão de simplificação, dir-se-á de modo mais sintético a partir de agora “Literatura Universal dos Últimos Trezentos Anos”.

⁴ Jean-Paul Sartre. (1980). *O existencialismo é um humanismo*. 2.ed. São Paulo: Abril. (Coleção Os Pensadores).

⁵ Maurice Merleau-Ponty. (1974). *O homem e a comunicação. A prosa do mundo*. Rio de Janeiro: Bloch.



de corte e retomada, tmese e ênfase. Drummond, quando funde o leite com o sangue do leiteiro em “Morte do leiteiro”, cria também a aurora, mas de forma imprevista. Quando lemos Mallarmé ou Joyce pela primeira vez, não compreendemos vários aspectos que permanecem, à primeira leitura, opacos. Quando estudamos, aos doze anos, a equação do segundo grau e não apreendemos completamente o caminho para resolver tal equação, sentimo-nos um tanto desorientados. Todavia, a linguagem falante é isto. É algo que nos desorienta inicialmente, para depois reorientar nossa compreensão de mundo, seja ele real ou imaginário, construído ou planejado.

A linguagem falante é a incorporação da percepção do mundo em sua dimensão plena. O que funcionou, como motivação para elaborar um curso de literatura universal, foi possibilitar a leitores jovens um tesouro de descobertas. O poeta inventor e o poeta mestre, de acordo com a concepção poundiana do *Abc da literatura*, são os autores que o professor responsável deve ensinar⁶. Mesmo quem acha que as considerações de Pound acerca do “paideuma” são, ao mesmo tempo, brilhantes e paradoxalmente redutoras, sabe que a literatura viva é sempre reveladora, não é mera diluição, nem um simples artefato. O grande escritor é como o “designer” de linguagem. Representa, por meio da escrita, novos recortes da realidade. Apreende aquilo que a obviedade da expressão rotineira não permite enxergar.

No curso, as discussões produziam uma percepção atenta de como a linguagem é rica de experiências e descobertas. Sondar o texto é vê-lo em várias camadas, tal como foi feito em uma aula sobre o poeta alemão Heine, que se considerava o último poeta romântico, pois agregava a expressão emotiva, que já então se tornava clichê, a aspectos que não só desviavam do que já era estilisticamente consagrado, como fundava caminhos para a leitura poética que pressuponha um novo leitor.

Quando mergulho os olhos nos teus olhos

Vão-se o pesar e a dor.

Quando colo a boca em tua boca

Revivo em novo ardor.

No corpo em corpo

É como se do alto me invadissem o teu charme.

Mas quando dizes baixo: “Eu te amo”

Amargo é o meu chorar-me.

⁶ Ezra Pound. (s/data). *O ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix.

O poema acima, traduzido por Décio Pignatari, segundo a concepção do Walter Benjamin de “A tarefa do tradutor”, de que a boa tradução não é meramente a que recupera o conteúdo, mas deve sim recuperar o prazer do original na língua de chegada, permite a incorporação em português de uma grande expressão criativa do romantismo universal. A ideia aqui é ampliar o leque de leituras de jovens que têm o português como língua materna. O jovem leitor descobre que novas formulações, advindas de outras culturas, permitem enriquecer o leque de possibilidades do português. Fala-se com autores que enriqueceram a experiência humana, com recortes inesperados, com apreensões não previstas.

No poema acima, que pertence ao gênero balada (“Lied”), na vertente da tradição anglo-saxônica, apesar de haver duas estrofes, deve-se observar como ele está estruturado mais fortemente em um esquema de dísticos. A unidade da primeira estrofe dá-se por serem iniciados os versos ímpares pela temporal *quando* e pelos valores típicos do amor romântico. O que dá unidade à segunda estrofe é a reversão da expectativa original com a quebra do percurso que se seguia. Isso ocorre logo após a intensificação e a concretização corporal do enlace amoroso.

No segundo dístico (“Quando colo a boca em tua boca / Revivo em novo ardor”) amplifica-se o grau do contato, pois há o calor que aumenta significativamente. Fora do dístico, a rima *a dor / ardor* é apresentada em sua isomorfia, isto é, como projeção da forma sobre o conteúdo, conforme concepção que circula em vários pontos da extensa obra tradutória de Haroldo de Campos. O eu-lírico sente-se mais vivo, com mais ânimo (“anima” = alma). O calor dos vivos ou redivivos pelo amor em oposição ao frio dos mortos ou dos que sem amor se sentem mortos. *A dor*, fechando o segundo verso, pode ter o artigo pronunciado até demoradamente, e *ardor*, fechando o quarto verso, pode ter o primeiro *r* (*ardor*) pronunciado de modo mais tênue, o que leva a uma semelhança ainda maior da paronomásia (*a dor/ardor*). A aliteração alcançada pelo emprego do fonema [v] permite que se aproximem os termos *revivo* e *novo*, mostrando como a renovação é um reavivamento. Ao mesmo tempo, o emprego do fonema [c] no terceiro verso duplica o poder da duplicação (*sic*). Ou seja, se as bocas são colocadas frente a frente para se unirem em um beijo, o efeito do fonema [c] em *quando* e em *colo* já prepara o contato, o beijo (“a boca em tua boca”), que repete outras duas vezes o mesmo fonema.

A segunda estrofe desfaz gradativamente o acúmulo da expressão sentimental do amor romântico. O primeiro dístico assim é formulado: “No corpo em corpo / É



como se do alto me invadisse o teu charme”. A preposição *em* é uma palavra, cujo valor nocional representa algo que entra em outra coisa, em uma de suas acepções. E o que entra no outro é o corpo. Só que ainda a atenuação está presente, visto que o enlace é romanticamente do alto divinizado. O dístico final (“Mas quando dizes baixo: ‘Eu te amo’ / Amargo é o meu chorar-me”) começa com a adversativa, que desloca a trama que se constituía, desfaz a idealização e surpreendentemente, após realização do ato amoroso e da declaração amorosa, apresenta-se em estado de amargor, trazendo a sílaba *go* agregada a *amar* (*amargo*). Além disso, o verbo *chorar* é estranhamente pronominalizado, o que no caso enriquece a língua portuguesa, já que o eu-lírico chega ao máximo da aporia e do paradoxo românticos. Na superação da idealização, surge o amargor e paralelamente o verter não só lágrimas, mas a si mesmo sob a forma de lágrimas.

As aulas, como se vê acima, eram proferidas como diálogo e descoberta. O curso era ministrado, em geral, para alunos do terceiro ano do ensino médio. Só em um ano foi proferido também para turma de segundo ano. As aulas, em número de quatro por semana, eram dadas sempre por dois professores, que ficavam juntos na sala para apresentarem pontos de vista que produzissem uma discussão em caráter de complexidade em torno das obras estudadas.

A primeira aula do curso começava com a pergunta “O que era um clássico literário?”, que depois era iluminada pela discussão do ensaio “Por que ler os clássicos”, de Ítalo Calvino. A aula prosseguia com a leitura e a posterior recriação do soneto 55 de Shakespeare, acerca da perenidade do poema, em contraste com o mármore e outros materiais que sucumbem à ação do tempo.

Na segunda semana, liam-se quatro haicais de Bashô, discutia-se, a partir de um ensaio de Octavio Paz o gênero e a tradição do haikai⁷. Lia-se ainda um poema de Montale que primava pela brevidade. Os alunos ainda, depois do intervalo, eram preparados para o estudo de *Viagens de Gulliver*, com a leitura das cartas introdutórias da obra. Nos dois primeiros anos (2005 e 2006), foi apresentado o método de Auerbach de se fazer uma análise literária, o que foi abandonado depois, mas não o método estilístico de incorporação de procedimentos para a representação literária.

Da terceira à sexta aula foram discutidos, então, *Viagens de Gulliver*, nas turmas iniciais sob a forma de aulas interativas (com exposição e provocações dialógicas, que

⁷ Octavio Paz. (2009). *Signos em rotação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

geravam discussões com ampla participação dos discentes). Na segunda parte das aulas, obras de menor tamanho foram estudadas. “Micrômegas”, de Voltaire na terceira semana, que dialogava intensamente com a narrativa de Swift. Na quarta semana, viu-se ainda “Encontro inesperado”, de Hebel, a partir da visão de *O narrador* de Walter Benjamin.⁸ O estudo do texto de Hebel é também importante para mostrar, em poucas linhas como se dão os processos de sumarizar e contar. Na quinta, um poema de Keats e um conto fundador de Washington Irving. Na sexta, poemas e contos curtos de Poe, sob o ângulo da estranheza.

Em 2009, em vez de “Micrômegas”, de Voltaire foi estudado *Cândido*, só que por três semanas.

Só para exemplificar atividades de avaliação, abaixo é mostrado como se trabalhou com *Fausto* e *Cândido*.

PROPOSTAS SOBRE *FAUSTO*

- 1) Analise a argumentação ambígua utilizada, principalmente por Mefistófeles, para atingir os alvos pretendidos;
- 2) Estude algum antagonismo presente na obra. Por exemplo: Deus versus Mefistófeles; Fausto x Wagner; Fausto x Margarida, entre outros;
- 3) Reflita acerca da estrutura da obra;
- 4) Confronte esta obra com outra da história da literatura. Mostre não só os pontos de contato como também as diferenças;
- 5) Discuta relações como aberto x fechado; dia x noite, entre outras;
- 6) Fale amplamente a respeito de alguma personagem do texto;
- 7) Qual o papel das personagens secundárias para o desenvolvimento da peça em alguma passagem ou como um todo?
- 8) Como se dá o processo de esconder-mostrar no livro? Por que é possível chamar este livro de clássico?
- 9) Se você fosse diretor teatral como apresentaria a peça? Que cuidados tomaria? Que particularidades são importantes em relação a certos aspectos do texto?
- 10) Recrie a obra.

PROPOSTAS SOBRE *CÂNDIDO*

- 1) Fale sobre a estrutura da obra;

⁸ Walter Benjamin. (1980). *O narrador*. 2.ed. São Paulo: Abril. (Coleção Os Pensadores);



- 2) Estude a onomástica nesta narrativa;
- 3) Por que, em vários momentos, a preocupação maior de Voltaire não se relaciona com a verossimilhança?
- 4) Quais os antagonismos que o texto apresenta? (Martin x Pangloss, entre outros);
- 5) Em que sentido ocorre uma crítica a Leibniz;
- 6) Confronte este texto de Voltaire com alguma narrativa de Swift;
- 7) Como é explorado o mito do Eldorado aqui?
- 8) Discuta questões como ritmo e/ou velocidade deste texto;
- 9) Em que sentido é possível chamar este livro de clássico?
- 10) Recrie a obra.

A exemplo do que acontecia no já citado curso “Formação de Repertório e Leituras da Contemporaneidade”, inicialmente os alunos foram avaliados pelo conjunto de produções que figuravam nas pastas, que continham os textos criativos, bem como os analíticos por eles escritos. Nos anos subsequentes, percebeu-se que a participação dos alunos seria intensificada, se ao lado das atividades escritas fosse dado espaço para seminários orientados. Neles havia a nota dada ao grupo, mas também ao restante da classe era atribuída nota pela participação dos seminários de terceiros. Para que em momento algum fosse criada uma barreira entre seminaristas e restante da classe, havia intervenção constante dos dois professores (Raul Püschel e Suely Corvacho; mais à frente a professora Carla Souto foi incorporada ao grupo e contribuiu imensamente, principalmente por seu acurado domínio do texto dramático. Também em momentos pontuais outros professores colaboraram).

A segunda leitura de longo fôlego foi o *Fausto*, de Goethe. Houve duas ocasiões em que, em vez desta peça, discutiu-se a obra *Os sofrimentos do jovem Werther*. As leituras mais curtas concomitantes, nas diversas semanas em que se discutiram tais obras, foram alguns poemas líricos de Schiller (“A balada do rei das sereias”, que dialoga de forma interessante com um poema de mesma temática de Manuel Bandeira), de Wordsworth (este inclusive pelo diálogo intertextual produzido por Machado de Assis em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*), de Coleridge, de Goethe. Um deste último inclusive que motivou o famoso poema de Gonçalves Dias “Canção do Exílio”, obra lírica mais famosa da Literatura Brasileira, seja por ter sido retomado como homenagem, sem grandes desvios estilísticos, por vários autores e obras (Casimiro de Abreu; Duque Estrada no *Hino nacional* brasileiro; Chico Buarque e Tom

Jobim em “Sabiá”, entre vários outros), seja por ter sido recriado parodicamente (em Oswald de Andrade; Drummond; Murilo Mendes; José Paulo Paes, entre outros).

A subsequente leitura de fôlego foi um romance de Balzac. Ora trabalhou-se com *O pai Goriot*, ora com *Eugênia Grandet*. As leituras de menor fôlego do período foram poemas de Emily Dickinson, Lamartine (principalmente “O lago”), Musset, Nerval e Heine (inclusive a balada acima analisada), além do célebre conto de Hoffmann “O homem de areia”, a partir da leitura central de Freud (“Die Umheiliche”).

Depois, leu-se e discutiu-se o romance *Madame Bovary*. Para se ter uma ideia do que foi feito em torno do romance, é apresentada abaixo a lista de atividades sugeridas aos discentes:

- 1) Comparar este livro com o romance *Os sofrimentos do jovem Werther* ou com o filme *Os miseráveis*;
- 2) Comparar este livro com alguma obra romântica da Literatura Brasileira ou da Portuguesa.
- 3) Comparar esta obra de Flaubert com *Dom Casmurro* e/ou com uma narrativa de Eça (“Civilização”, *O primo Basílio* ou *A cidade e as serras*);
- 4) Confrontar esta obra de Flaubert com *Germinal*, de Zola;
- 5) Discutir algum aspecto estilístico e/ou estrutural do romance;
- 6) Estudar a fundo alguma personagem deste romance flaubertiano;
- 7) Recriar *Madame Bovary*, conservando o foco narrativo e usando o discurso indireto livre.

A leitura seguinte foi *Germinal*, que compunha as atividades do mesmo bimestre letivo junto com *Madame Bovary*. Houve anos que, por conta da programação, optou-se por suprimir o romance de Zola. No lugar, foi exibido o filme, e antes de Balzac, estudado *Os trabalhadores do mar* de Victor Hugo, bem como o conto de Kleist “O terremoto do Chile”.

Observe, para efeito de exemplificação, as propostas para a elaboração textual ligadas a *Os trabalhadores do mar*:

- 1) Analise a obra, levando em conta inicialmente a estrutura dela;
- 2) Mostre como são utilizadas algumas figuras de linguagem (metáforas, hipérboles, antíteses, gradações, entre outras) no romance e como, de certa forma, tais procedimentos organizam o livro;
- 3) Compare o livro com o filme *O corcunda de Notre Dame*;



- 4) Estude as razões da filiação do romance dentro da estética romântica;
- 5) Confronte o romance de Hugo com alguma obra romântica da literatura brasileira (Alencar, Macedo, Taunay, Bernardo Guimarães) ou da portuguesa (Camilo Castelo Branco, Almeida Garrett, Júlio Diniz);
- 6) Faça um estudo contrastivo de *Os trabalhadores do mar* ou com *Fausto* e/ou *Sofrimentos do jovem Werther*, ambas de Goethe, ou com *O terremoto do Chile*, de Kleist;
- 7) Em que sentido histórico-estilístico Victor Hugo difere de Voltaire e/ou de Swift?
- 8) Estude a fundo alguma das personagens do romance;
- 9) De que forma a narrativa trabalha com as técnicas do mostrar e do contar; do acelerar e do desacelerar; do surpreender e do esperar, entre outras?
- 10) Estude a obra em razão de seu contexto histórico.

Próximo à metade do curso, contos de Maupassant e Tchecov foram contrastados, para mostrar duas linhas diferentes na “evolução” do gênero. Posteriormente, ao longo do final do curso, eram agregadas obras de Borges, Hemingway, Kafka e outros, que ilustravam, davam sentido, esclareciam, potencializavam o efeito da discussão dos estudos de Ricardo Piglia acerca do conto⁹.

Vejam-se as propostas para a recriação ou estudo do conto:

- 1) Confrontar um conto clássico e um outro dito moderno;
- 2) Discutir as teses de Piglia;
- 3) Levar à frente uma das propostas de elaboração do tema do suicídio esboçado em anotações de Tchecov, segundo agora a óptica de outro autor sugerido por Ricardo Piglia, em relação à mesma questão;
- 4) Estudar um dos contos de Borges, Cortázar, Maupassant, Tchecov, Hemingway ou Kafka vistos em sala;
- 5) Recriar a obra de um dos autores acima, com técnicas e/ou procedimentos e/ou estilo de outro;
- 6) Confrontar algum dos autores mencionados nesta unidade com um contista brasileiro;
- 7) Estabelecer comparações e confrontos entre conto e romance.

Depois foi discutido *Crime e castigo*, de Dostoievski. A discussão foi amparada

⁹ Ricardo Piglia. (2004). *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras.

principalmente pela leitura forte de *Problemas da poética de Dostoievsky*, de Mikhail Bakhtin. O contexto para se avaliar o fenômeno do reconhecimento dos russos por outros povos europeus foi o aventado por Auerbach em *Mimesis*. No último ano do curso, em vez de *Crime e castigo*, discutiram-se algumas narrativas curtas de Dostoievski, como “Noites brancas”, por exemplo.

Poemas de Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud, Verlaine, Alexander Block apontaram a seguir algumas linhas de força do Simbolismo.

Leu-se após Kafka, tanto *Metamorfose*, quanto algumas outras narrativas curtas. Mais à frente, foi estudado o franco-argelino Albert Camus, com *O estrangeiro* de 2005 a 2008, e com *A peste*, em 2009. A fundamentação teórica da discussão foi o célebre ensaio introdutório de Sartre para *O estrangeiro*, bem como a própria ensaística de Camus.

Em 2009, as duas últimas leituras de fôlego foram *Se um viajante numa noite de inverno*, do ítalo-cubano Ítalo Calvino, e *A estrada*, de Cormac McCarthy.

As leituras finais de menor fôlego, pensando-se tal expressão não no sentido da qualidade ou relevância, mas sim na do tamanho, foram contos representativos de Borges, Cortázar, Horácio Quiroga, Joyce, entre outros, bem como poemas de Guenádi Aigui, Maiakovski, Brecht, Heissenbüttell, E. E. Cummings, T. S. Eliot, Symborska, Vasko Popa, Atila Josef e Wolle Soyinka. Também se estudou a prosa cubística de Gertrude Stein, fazendo-se um diálogo entre a pintura de Picasso e a literatura, mostrando-se em pormenores como o movimento cubista foi assimilado pela literatura, o que ajudou a entender inclusive aspectos mais radicais dos romances do brasileiro Oswald de Andrade

Considerações Finais

O curso de Literatura Universal dos Últimos Trezentos Anos foi uma das experiências singulares no ensino médio, porque ousou ultrapassar o limite das receitas de bolo que assolam o ensino brasileiro. O professor, no país, não tem muitas vezes condições de desenvolver propostas de ensino consistentes, em razão da formação precária que recebeu na universidade. Infelizmente, a grande maioria dos professores do ensino fundamental e do médio teve formação já insatisfatória antes de ingressar no curso superior. Tal precariedade se manteve em sua formação universitária por vários motivos. Um dos mais evidentes é a inexplicável curta duração



da maior parte das licenciaturas brasileiras. Para atender muitas vezes a interesses mesquinhos de instituições que apenas queriam lucrar com o maior contingente de alunos, permitiram-se em vários casos cursos para formação de futuros professores com duração exígua (dados em três anos ou até menos). Apesar da propalada defesa da educação brasileira que comumente se vê na imprensa, nas campanhas eleitorais, no discurso de pessoas representativas das esferas pública e privada, geralmente há poucas ações efetivas para mudar o triste quadro encontrado. Ironicamente, não passa pela cabeça de ninguém cursos de Medicina ou de Direito de pequena duração. Só tal postura de fazer de conta que esta questão não tem importância demonstra a desfaçatez com que é tratado o ensino no Brasil. Literalmente como coisa de segunda, de menor peso. Remunerações baixas e políticas salariais que normalmente não mantêm pequenas conquistas alcançadas ajudam a manter tal quadro perverso.

Normalmente, o professor quando vai lecionar, excetuando-se os bem formados, baseia-se para ministrar cursos em obras didáticas de pouco vulto. No Brasil, os livros didáticos apresentam quatrocentas teorias diluídas em trezentas páginas. O choque das ideias, as contradições produtivas, a leitura de primeira mão, o peso do conceito fundador em seu contexto vivo, a originalidade de quem enxerga as raízes e seus desdobramentos não perpassam o material que vai orientar o professor. Tem-se assim um docente sem ideias, um desorientado desorientador, que não sabe pensar e também não ganha o suficiente para comprar obras científicas ou culturais.

A concepção de “Literatura Universal” foi na contramão deste modelo de limitações. O curso, que exigia em média uma leitura de cerca de setenta páginas por semana, possibilitou além do estudo de obras centrais da literatura universal, articulações mais profícuas de textos da literatura brasileira e da portuguesa, que pressuponham o conhecimento fundador e esclarecedor de obras de outras culturas, conexões com outras séries culturais (outras artes) e com outros domínios das Ciências Humanas, análises contrastivas e temáticas, introdução a aspectos da Teoria Literária e a elaboração textual de obras críticas e literárias.

Além de oferecer instrumental de análise e contato pormenorizado e vivo das obras estudadas, este curso permitiu melhor aproveitamento de aspectos do conteúdo trabalhado em outras disciplinas da grade, como os presentes em Literaturas Brasileira e Portuguesa (LBP) e Língua Portuguesa e Redação (LPR), de modo mais direto, e Filosofia e História, de modo menos direto.

A adoção do modelo da complexidade permitiu aos alunos uma visão complexa

e verdadeiramente problematizadora. E por isso funcionou. Por isso ofereceu, como diz Barthes, em outro contexto, saberes e sabores¹⁰. Funcionou e tanto que diversos alunos ingressaram em universidades de primeira linha. Muitos deles inclusive foram estudar Letras em universidades de ponta, como a USP, tamanho foi o impacto do encontro com grandes autores, pela intermediação entre real e mágica das palavras e da densidade dos conceitos que traduzem um recorte que pelo signo o homem estabelece em relação ao mundo fenomênico.

Referências Bibliográficas

- Auerbach, E. (1994). *Mimesis*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Bakhtin, M. (2008). *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barthes, R. (1996). *Aula*. 8. ed. São Paulo: Cultrix.
- Benjamin, W. (1980). *O narrador*. 2. ed. São Paulo: Abril.
- Calvino, I. (1993). *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Campos, H. (1977). *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva.
- Campos, H. (1976). *A operação do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Candido, A. (2004). *Vários escritos*. São Paulo e Rio de Janeiro: Duas Cidades e Ouro sobre Azul.
- Merleau-Ponty, M. (1974). *O homem e a comunicação. A prosa do mundo*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Paz, O. (2009). *Signos em rotação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Piglia R. (2004). *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pound, E. (s/data). *Abc da literatura*. São Paulo: Cultrix.
- Püschel, R. S. (2004). Um projeto interdisciplinar para o curso médio. *Revista Sinergia*, 5(1), 65-76.
- Sartre, J-P. (1980). *O existencialismo é um humanismo*. 2.ed. São Paulo: Abril.
- Steiner, G. (1978). *On difficulty and other essays*. New York: Oxford Univ. Press.

¹⁰ Roland Barthes. (1996). *Aula*. 8. ed. São Paulo: Cultrix.