

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de refletir sobre a relação do aluno-leitor com o texto literário, considerando a leitura como prática determinada por coerções aplicadas por uma instância de controle de caráter avaliativo-seletivo: a instituição concurso vestibular. O enfoque deste estudo, portanto, recai sobre a relação literatura e vestibular, observando em que medida o gênero literário cumpre sua função diante do discurso pedagógico, que é marcado por princípios de controle e sujeição.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, literatura, vestibular.

[...] a poesia, o romance são formas, palavras que, longe de esclarecer algo, carregam a totalidade da interrogação.

Maurice Blanchot

O presente estudo é parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo observar o lugar que a leitura – e associada a ela o processo de formação de leitores – tem ocupado na sociedade. O propósito é investigar algumas práticas de leitura de gêneros discursivos diversos, analisando as condições em que elas se realizam e os determinantes sociais que as influenciam, especialmente as atividades relativas ao universo do jovem leitor. Um dos objetivos propostos no referido projeto, sobre o qual me deterei aqui, é observar que função cumpre a literatura exigida no processo seletivo vestibular, avaliando em que medida a leitura

* Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada (Cepae) da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: fatimacruvinel@uol.com.br

das obras literárias indicadas nesse concurso encontra-se determinada pela ordem do discurso literário tanto quanto pela ordem discursiva escolar. Mais detidamente, o que se pretende é investigar se a literatura, dada a sua natureza essencialmente transgressora, cumpre sua função, malgrado o cerceamento impingido pelo discurso pedagógico, notadamente atravessado por princípios de controle e sujeição (FOUCAULT, 1999).

Em síntese, a questão que se apresenta é se entre literatura e vestibular pode haver um diálogo possível. Anteriormente a essa, outras perguntas se colocam: afinal, a leitura escolar pode ser vista como atividade de interpretação? Em que medida os jovens escolares produzem sentidos e se constituem sujeitos-leitores, considerando que essa atividade circunscreve-se no espaço institucional escolar e, conseqüentemente, encontra-se determinada pelas coerções próprias do discurso pedagógico? Além disso, como se processa uma atividade de leitura cujo objetivo é a competência para a resolução de questões em um processo seletivo do tipo vestibular? A pretensão, portanto, é problematizar a prática escolar da leitura, evidenciando o paradoxo nas relações entre a ordem do discurso escolar e a ordem do discurso literário. O aluno-leitor é instado pela escola – na figura do professor – a produzir sentidos diante do texto que lê (e isso é o que o corretor da prova discursiva espera que o candidato realize), entretanto tem sua prática leitora determinada por regras e sistemas de controle.

Assim, se na escola o aluno-leitor já se encontra inapelavelmente condicionado por regras, em razão da natureza do discurso pedagógico e do caráter disciplinador da instituição de ensino, na situação específica do preparatório para o vestibular, ele se vê mais agudamente orientado por sistemas de procedimentos ordenados, entrevistados nas práticas discursivas relativas a esse tipo de processo seletivo. O vestibulando encontra-se submetido a determinações prévias, tais como: 1) a lista de obras de leitura obrigatória exigida por algumas instituições, considere-se nesse caso o autor¹ como procedimento de controle (FOUCAULT, 1999), bem como o gênero a que pertence a obra; 2) as formas de abordagem

do texto, normalmente pautadas pelas questões dos concursos anteriores, que se deixam entrever, por exemplo, nos simulados que se aplicam nos cursos preparatórios para o vestibular; 3) as provas do vestibular, cujas questões refletem uma concepção de leitura, que por sua vez pressupõe um leitor-candidato apto a ingressar no ensino superior. Essas determinações funcionam como mecanismos em que se podem entrever relações entre discurso e poder, algo como: “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for qualificado” (FOUCAULT, 1999, p. 37).

Não se trata, aqui, de questionar a validade ou a pertinência do formato adotado pela instituição para selecionar os candidatos vestibulandos, mas de problematizar o movimento do leitor escolar na passagem do ensino básico para o ensino superior, no que se refere à percepção do discurso literário, observando as possibilidades que esse aluno-leitor pode ter de reagir às regras impostas pela prática do vestibular.

Além desses discursos, há outros que essa instituição faz circular e funcionar como verdadeiros, por exemplo os da instituição familiar, marcadamente imbuídos do que Foucault (1999) considera igualmente mecanismo de controle, como a vontade de verdade, que opõe o verdadeiro ao falso. Para a família, a verdade que ainda prevalece é a de que o jovem precisa ingressar no ensino superior para obter uma profissão e construir seu futuro. Nesse aspecto, a sociedade ainda se pauta no modelo capitalista sustentado pela positividade da ordem para alcançar o progresso. Esse discurso ainda é o que se apresenta como verdadeiro hoje, apesar de já há algum tempo se falar em pós-modernidade. Não se pode esquecer de mencionar, nessa abordagem, as instituições privadas de ensino, especialmente as preparatórias para o vestibular, que em seu repertório de anúncios publicitários (além dos próprios nomes dessas instituições, que expressam uma conotação essencialmente propedêutica da educação, por exemplo *Êxito*, *Potencial*, *Decisão*, *Progresso*, *Aprovação*) têm acentuado o discurso familiar – discurso que elas mesmas ajudaram a inculcar (CRUVINEL, 2003). Além dessas, outras

práticas discursivas vão se instaurando e se firmando na sociedade, como o encarte “Vestiletras”, idealizado por uma instituição de ensino e veiculado pela mídia impressa, que tão impunemente *impõe a verdade* ao vestibulando, como se pode ver no exemplo:

Leia o Vestiletras e prepare-se para o vestibular antes que seja tarde demais.

O Popular, 2 out. 2005

Para reiterar a questão que se coloca na base dessa investigação, pode-se perguntar se é possível o aluno-leitor resistir a essas forças de controle e poder, ou mesmo driblá-las – já que delas não pode escapar, se aqui for entendido *poder* como algo que funciona como “uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa” (FOUCAULT, 1979, p. XIV) – e produzir sentidos diante do texto que lhe é dado a ler. Afinal, tal é a posição do leitor escolar: diante do texto, mas entre o autor e o professor. O primeiro (o autor) idealiza o *auditório* ou a *comunidade de leitores*, que hipoteticamente lerá seu texto, o que o faz conferir a sua escrita certas determinações ou *intenções do texto* (ECO, 1997, p. 81); o segundo (o professor), por sua vez, como mediador por excelência entre o texto e o leitor – já que se trata de leitura mediada pela escola – idealiza a leitura a ser realizada pelo seu aluno-leitor, ao determinar gêneros, autores, títulos, formas de abordagem. Desse modo, algumas questões podem ser levantadas no que se refere à reação ou, por que não dizer, *transgressão* do leitor no movimento da construção de sentidos ou, dito de outra forma, à constituição do aluno em sujeito-leitor, ainda que imerso nas redes do poder-saber.

Reiterando as condições de leitura, é interessante ressaltar que o texto é utilizado na sala de aula como “o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno” (CORACINI, 1985, p. 18). Então, como conciliar a mentira, própria da natureza ficcional,

com a verdade ou o desejo dela, que impregna o discurso pedagógico? Ou seja, como fazer que o literário subverta o pedagógico e cumpra uma função, senão completamente avessa, bastante distanciada da instituição escolar, se considerarmos, com Sevcenko (1999, p. 20), a literatura como a “porção mais dúctil, o limite mais extremo do discurso, o espaço onde ele se expõe por inteiro, visando reproduzir-se, mas expondo-se igualmente à infiltração corrosiva da dúvida e da perplexidade”, ou, com Foucault, a respeito da ficção de Maurice Blanchot, que cabe ao discurso literário em geral: “não mais verdade resplandecendo no fim, senão o brilho e a angústia de uma linguagem sempre recomçada” (FOUCAULT, 1990, p. 29). Essa é talvez a grande implicação da leitura literária como prática escolar.

Para ilustrar esta reflexão, focaliza-se aqui uma questão da prova de língua portuguesa do Processo Seletivo 2005 da UFG,² que aborda o romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum (2000). Trata-se de uma questão que se propõe a avaliar conhecimentos lingüísticos do candidato, portanto que compõe a parte destinada a questões de língua, e a razão de sua escolha espero evidenciar ao longo da exposição.

Para proceder à análise, reproduzo na íntegra a questão.

Leia o trecho a seguir e responda ao que se pede.

Omar se dirigiu à mãe, abriu os braços para ela, como se fosse ele o filho ausente, e ela o recebeu com uma efusão que parecia contrariar a homenagem a Yaqub. Ficaram juntos, os braços dela enroscados no pescoço do Caçula, ambos entregues a uma cumplicidade que provocou ciúme em Yaqub e inquietação em Halim.

“Obrigado pela festa”, disse ele, com um quê de cinismo na voz.

“Sobrou comida pra mim?”

“Meu Omar é brincalhão”, Zana tentou corrigir, beijando os olhos do filho. “Yaqub, vem cá, vem abraçar o teu irmão.” (HATOUM, 2000, p. 24)

Na Língua Portuguesa, dependendo do contexto, os pronomes ditos “possessivos” nem sempre indicam relação de posse entre entidades (possuidor/coisa possuída). Quanto ao uso de “meu” e “teu” na fala

de Zana, que tipo de relações semânticas cada um desses elementos expressa?

(Processo Seletivo 2005-UFG – Prova de Língua Portuguesa e Redação)

O escritor amazonense Milton Hatoum, em *Dois irmãos*, tematiza as conflituosas relações familiares, situando a tensão dramática do romance na profunda diferença de personalidades dos irmãos gêmeos Yaqub e Omar, como o próprio título indicia. Com esse enfoque, o romance constrói-se com base nas relações de identidade e diferença entre os personagens. O conflito entre os gêmeos é significativamente acentuado com a evidente preferência da mãe, Zana, pelo filho mais novo, considerado assim por ter nascido poucos minutos depois do irmão. Na verdade, além dos gêmeos há ainda Rânia, de fato a caçula dos filhos. E o amor incondicional que a mãe tem pelo filho Omar não se apresenta ao leitor de forma velada, tampouco discreta. Ainda que outras personagens do mesmo núcleo familiar deixassem de expressar essa preferência da matriarca, o leitor a perceberia sem qualquer esforço de interpretação.

Além das evidências, é pertinente observar que a palavra *Caçula* é grafada com a inicial maiúscula, uso que amplia a carga significativa do termo, conferindo-lhe certo efeito de sentido: não se trata somente do filho mais moço, mas daquele *identificado* ou *nomeado* *Caçula*, o mais protegido pela mãe. A caracterização do personagem, portanto, deixa-se entrever também no nome com o qual é referido, que, grafado com maiúscula, passa de substantivo comum a próprio.

O excerto usado na questão acima refere-se à cena em que os irmãos se reencontram, depois de cinco anos de separação, ocasionada por uma briga entre os gêmeos na adolescência. Para evitar choque maior, Zana mandara Yaqub ao Líbano e mantivera Omar perto de si, alegando ter o caçula saúde mais frágil. A narrativa constitui-se da recolha de retalhos do passado, portanto de maneira esfacelada, por um narrador que é também personagem mas que nem tudo presenciou, e a

cena recortada é crucial para o desenvolvimento do enredo. Localizada logo no início do livro, no primeiro capítulo, tem a função de anunciar algumas das muitas diferenças entre os irmãos tão semelhantes fisicamente – Omar é efusivo e brincalhão, enquanto Yaqub fora descrito até essa cena como discreto e compenetrado – mas, sobretudo, de afirmar a predileção de Zana pelo caçula e a intensa relação entre eles, como pode ser comprovado no fragmento transcrito para a questão, parte do qual aqui reitero e destaco:

Omar se dirigiu à mãe, abriu os braços para ela, como se fosse ele o filho ausente, e ela o recebeu com uma efusão que parecia contrariar a homenagem a Yaqub. *Ficaram juntos, os braços dela enroscados no pescoço do Caçula, ambos entregues a uma cumplicidade* que provocou ciúme em Yaqub e inquietação em Halim. (HATOUM, 2000, p. 24. Grifos nossos)

Isto posto, é possível considerar que, mesmo que o enunciado da questão focalize aspectos lingüísticos e não especificamente literários – sem querer com essa observação dicotomizá-los – como faz com os pronomes possessivos *meu* e *teu*, usados pelo autor e na prova destacados com o recurso do negrito justamente para alertar o leitor –, a resposta dependerá muito mais do conhecimento do conflito central do romance e de todas as implicações advindas da composição das personagens que do conhecimento da categoria gramatical em destaque. Dito de outro modo, o candidato que leu o romance não se desprenderá do enredo para compor sua resposta, e a resposta satisfatória será determinada pelo acionamento de sua memória narrativa e o reavivamento da experiência estética, propiciados pela leitura da obra e só possíveis mediante a interlocução do leitor com o texto.

Observe-se que a pergunta propriamente dita a que se resume a questão avaliativa diz respeito às *relações semânticas* que os elementos destacados expressam: “Quanto ao uso de “meu” e “teu” na fala de Zana, que tipo de relações semânticas cada um desses elementos expressa?”

Na fala da mãe, com o uso dos dois pronomes, tem-se a dimensão da relação que ela estabelece entre si e cada um dos filhos. O uso da expressão *meu Omar* certamente indica a relação de parentesco, se substituída por *meu filho*, porém, muito mais que isso, expressa o sentimento exacerbado de afeto da mãe pelo caçula, além de atender ao sentido comum do emprego do possessivo: o sentimento de posse de Zana por Omar, dimensão alcançada, evidentemente, apenas por aquele que leu todo o romance. Por sua vez, o uso de *teu irmão*, ao fazer referência a Yaqub para o outro filho, certamente também expressa a relação de parentesco entre os irmãos e até o desejo de reaproximá-los, contudo não deixa de alcançar outro efeito de sentido: o de que a relação da matriarca com o mais velho passa, antes, pela relação com o caçula.

Trata-se, evidentemente, de uma sutileza do discurso literário perceptível ao leitor somente mediante sua interlocução com o todo da obra. E não é equivocado afirmar que esse é o alcance que a banca elaboradora da prova deve pretender para o leitor-candidato, levando em conta as considerações sobre leitura e interpretação apresentadas no manual que orienta o vestibulando, bem como as habilidades que os candidatos devem comprovar na realização das provas:

A leitura é um processo ativo de construção de sentidos. O sentido se constrói na interação do leitor com o texto, sendo que este último estabelece um diálogo com outros textos, deve ser capaz de fazer previsões e escolhas adequadas, de formular hipóteses que resguardem o sentido dado pelas condições de produção do discurso, bem como de olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita [...]. As questões da prova buscam avaliar a maneira como o candidato atua sobre o texto em sua globalidade, reconhecendo como são articulados seus elementos lingüísticos, a fim de reconstruir o efeito de sentido criado pelo autor. (*Manual do candidato*, p. 26)

Retomando a provocação inicial deste trabalho – questionar se o vestibulando pode exercer o papel de leitor-sujeito que interage com o

texto e atribuir-lhe sentidos, mesmo diante das condições de leitura e recepção que lhe são impostas –, penso que a exposição feita com base na questão apresentada pode indicar uma possível resposta.

Afinal, apesar do poder exercido pelas instâncias em que se situa a atividade leitora, há no texto literário um espaço, uma brecha, que somente ao leitor é dada a possibilidade de ocupar. O discurso literário tem a peculiaridade de escapar aos controles por não ter a *obrigação* de explicar, dar respostas, mas, ao contrário, lançar perguntas direcionadas à compreensão do mundo, numa relação que passa antes pelo simbólico e pelo imaginário. Assim, nem o professor que prepara o aluno, tampouco o elaborador da prova que determina o enfoque ocupariam esse espaço destinado ao leitor; ou seja, se o acesso à obra é dado ao leitor, não é possível impedir completamente sua entrada no jogo discursivo do texto; trata-se da compreensão responsiva-ativa no movimento da interlocução verbal (BAKHTIN, 1997). Por isso mesmo os sentidos escapam às interdições; podem ser cerceados, mas não impedidos, tampouco esgotados, uma vez que a linguagem e conseqüentemente a leitura estão em constante acabamento.

Especificamente sobre a questão aqui abordada, uma última consideração. É histórica e generalizada a crítica ao uso de textos na sala de aula, especialmente os do gênero literário, fadados quase sempre à mera decodificação ou pretexto. Coracini (1995, p. 18), abordando a redução que muitas vezes se faz da aula de leitura, considera que o texto, que é sempre parte do material didático, “perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.” Mesmo sendo uma questão cujo propósito é avaliar o domínio da língua, o enunciado apresenta uma expectativa em relação à leitura da obra integral, na medida em que solicita as *relações semânticas* expressas nos elementos gramaticais. E a resposta do candidato mais satisfatória seria, como já foi dito, a que demonstrasse que o texto deixa de ser visto apenas em

sua materialidade, em sua estrutura fragmentada, para ser visto em sua totalidade, como um acontecimento narrativo.

Por último, mais uma provocação: qual a função do professor, que acaba por se dividir entre formar leitores e prepará-los para responderem às questões do vestibular? A única certeza é a de que o exercício constante de leitura e percepção do simbólico na linguagem permite que sejam percebidos com mais facilidade os jogos discursivos e as significações possíveis não só nos textos do gênero literário, mas também na enorme gama de enunciados que nos cercam. E tendo o aluno-leitor enfrentado o jogo dialógico do texto, será possível não somente que ele responda às questões mas também dialogue com elas.

Ainda que *controlada*, a leitura pode se rebelar, já que se constitui na ação receptora, que sempre “inventa, desloca, distorce”, de tal modo que “a vigilância do circuito nunca pôde anular a liberdade do leitor na sua incessante atividade de buscar novos significados, deslocando, criando, descobrindo” (GREGOLIN, 2000, p. 31). Ou seja, se por um lado a atividade de leitura obedece a uma ordem, por outro, ela tem o poder de solapar essa ordem, dada sua natureza sediciosa. E é em decorrência dessa *transgressão* que os textos e seus autores são como que libertos de sua época, recebem novos sentidos, na medida em que respondem às novas perguntas que lhes são feitas pelos leitores sempre novos.

LITERATURE AND UNIVERSITY ENTRANCE EXAM: CROSSED DISCOURSES

ABSTRACT

This paper reflects on the relation between the student/reader and the literary text. Reading is regarded as a practice determined by coercions from the institution that elaborates the university entrance exam and applied to an evaluative / selective instance of control. Thus, the focus of this study is on the relation between literature and the university entrance exam, observing in what measure the literary genre fulfills its function within the pedagogic discourse, which is marked by principles of control and subjection.

KEY WORDS: Reading, literature, university entrance exam.

NOTAS

1. O autor, dessa perspectiva, não é visto como o indivíduo que escreveu ou pronunciou o texto, mas como “princípio de agrupamento de discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1999, p. 26).
2. O Processo Seletivo da Universidade Federal de Goiás (Vestibular UFG) organiza-se em duas etapas, sendo a primeira constituída de questões objetivas e a segunda, de questões discursivas. A prova de Língua Portuguesa, tanto na primeira quanto na segunda etapas, aborda, em questões específicas para cada área, aspectos da língua e da literatura, mediante a indicação prévia de uma lista de obras literárias consideradas referência da literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-20.
- CRUVINEL, M. F. A leitura escolar como prática discursiva: “aprendendo” a ler os enunciados que nos cercam. *Anais do II Seminário do Gelco*, 2003.
- ECO, H. Entre autor e texto. In: _____. (Org.). *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 79-104.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- GREGOLIN, M. R. Da tela à teia do jornal *on line*. In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Org.). *Nexos: Estudos em Comunicação e Educação*. São Paulo: Anhembi Morumbi, ano 4, n. 6, 2000. p. 25-41.
- HATOUM, M. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SEVCENKO, N.. *Literatura como missão*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Processo seletivo 2005–UFG. *Manual do candidato*. Goiânia, 2005.
- O Popular*. Goiânia, 2 out. 2005. Encarte Vestiletras, p. 1.

