

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM HISTÓRIA DA LITERATURA  
LINHA DE PESQUISA LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA LITERÁRIA**

**ROSSANA DUTRA TASSO**

**CEM ANOS DE UMA PEDRA NO CAMINHO?  
O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LITERATURA**

**RIO GRANDE  
2019**

ROSSANA DUTRA TASSO

**CEM ANOS DE UMA PEDRA NO CAMINHO?  
O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LITERATURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado em História da Literatura da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Nicola Póvoas

Rio Grande  
2019

## Ficha catalográfica

T214c Tasso, Rossana Dutra.  
Cem anos de uma pedra no caminho? : o livro didático no ensino  
de literatura / Rossana Dutra Tasso. – 2019.  
313 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande –  
FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS,  
2019.

Orientador: Dr. Mauro Nicola Póvoas.


1. Ensino de literatura 2. Livro didático 3. Leitura 4. História da  
literatura 5. Formação leitora I. Póvoas, Mauro Nicola II. Título.

CDU 37:82(075)

**Rossana Dutra Tasso**

**“Cem anos de uma pedra no caminho? O livro didático no ensino de literatura”**

Tese aprovada como requisito parcial e último para a obtenção do grau de Doutora em Letras, na área de História da Literatura, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande. A Comissão de Avaliação esteve constituída pelos seguintes professores:

  
Prof. Dr. Mauro Nicola Póvoas  
(FURG) – Orientador

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Rosa  
(UFPel)

  
Prof. Dr. Carlos Alexandre Baumgarten  
(PUCRS)

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mairim Linck Piva  
(FURG)

  
Prof. Dr. Francisco Manuel Antunes Soares  
(FURG)

*A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.*  
(Tzvetan Todorov)

*A ti, meu pai,  
que me ensinaste, durante tua vida e no momento da tua morte,  
que “All we are is dust in the wind”,  
tal como o refrão da música de que tanto gostavas.*

*A ti, minha mãe,  
que não viveste tempo suficiente sequer para ver eu me tornar Mestre...  
Mas é, justamente, a presença das tuas palavras de amor, orgulho e incentivo  
o que me faz continuar escrevendo esta minha história.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que desde minha infância não mediram esforços para me proporcionar o encontro com o saber. Foram exemplos de dignidade, respeito, determinação e afeto.

Ao Ricardo, cujo amor por mim é o “mar calmo” de que eu preciso, a certeza de que “vai dar tudo certo”. Trilha sonora dos meus dias, seguir os caminhos desta vida com a segurança da mão dele sempre junto à minha está sendo menos sofrido, sem dúvida. *Digo que esta vida es llevadera / sólo porque sientes tú / lo que yo siento* (Jorge Drexler).

Ao meu orientador, professor e amigo Mauro Nicola Póvoas, por aceitar enveredar comigo na discussão sobre o ensino de literatura. Pacientemente, ouviu minhas dúvidas, indicou-me as soluções e minimizou minhas incertezas. Foi sensível às minhas dores e ensinou-me a importância de “dar tempo ao tempo”. Encorajou-me a prosseguir. Construimos conhecimentos e, principalmente, reforçamos uma amizade.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Rio Grande, pela concessão do afastamento para estudos, o que me possibilitou dedicação exclusiva ao processo de doutoramento. Às colegas de *campus* e amigas da vida, Aline Macedo, Débora Bastos, Caroline Ança, Mariângela Martinatto e Adriana Danielski, pela torcida, incentivo e escuta. Ao Diretor-Geral do *Campus* Rio Grande, Alexandre Machado, pela confiança em meu trabalho. À servidora da Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) do *Campus* Rio Grande, Livia Ayter Santos, por deixar os trâmites burocráticos menos severos, sempre que possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, por acolher minha pesquisa. Aos professores das disciplinas que cursei, pelas experiências com o literário proporcionadas.

Aos professores Francisco Soares e Regina Zilberman, pelas contribuições precisas que me ofereceram no momento de qualificação desta tese. Aos professores Carlos Alexandre Baumgarten e Mairim Linck Piva, pelos ensinamentos de outrora e a delicadeza em aceitarem compor a banca de defesa final.

## RESUMO

Esta tese versa a respeito do ensino de literatura, através da análise diacrônica de livros didáticos voltados para essa disciplina, em um escopo de aproximadamente cem anos, dos seguintes autores: Alfredo Clemente Pinto, Estêvão Cruz, José Cretella Júnior, Fábio Freixeiro, Célio Escher, Carlos Faraco e Francisco de Moura, João Domingues Maia e Douglas Tufano. A investigação propõe-se a apresentar as concepções de literatura que se concretizaram na elaboração dos manuais selecionados como *corpus*, tentando compreender de que forma os determinantes históricos e as expectativas acerca da formação escolar em cada época estão evidenciados nesses materiais. Para isso, inicialmente, foram estudados pressupostos teóricos sobre leitura, literatura, leitor e ensino, além de trabalhos de crítica quanto à produção de obras didáticas elaboradas para essa disciplina. Também foram consultados documentos oficiais que traziam diretrizes para o ensino de literatura. Em uma segunda etapa, desenvolveu-se a análise de um conjunto de livros, ordenados pela década de sua primeira edição. Foram relevantes aspectos do contexto histórico mundial e nacional. A fim de entender o projeto que orientou a confecção das obras, as análises detiveram-se nos prefácios, cujas premissas foram buscadas nas lições propostas aos estudantes, observando os aspectos teóricos elencados, os textos literários escolhidos e as atividades práticas sugeridas. O objetivo final foi traçar um panorama histórico do livro didático de literatura no Brasil, apontando avanços e retrocessos quanto à promoção do efetivo contato dos estudantes com o texto literário em ambiente escolar. Com isso, pretende-se trazer à discussão questões referentes ao ensino de literatura na atualidade, reforçando a relevância dessa disciplina para uma formação mais crítica e humanizadora.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura. Livro didático. Leitura. História da literatura. Formação leitora.



## RESUMEN

Esta tesis versa sobre la enseñanza de literatura, por medio del análisis diacrónico de libros didácticos destinados a esa asignatura, en un período de aproximadamente cien años, de los siguientes autores: Alfredo Clemente Pinto, Estêvão Cruz, José Cretella Júnior, Fábio Freixieiro, Célio Escher, Carlos Faraco y Francisco de Moura, João Domingues Maia y Douglas Tufano. La investigación propone presentar los conceptos de literatura que se concretizaron en la elaboración de los manuales seleccionados como *corpus*, intentando comprender de qué manera los determinantes históricos y las expectativas para la formación escolar en cada época están evidenciados en esos materiales. Para eso, inicialmente, se estudiaron presupuestos teóricos sobre lectura, literatura, lector y enseñanza, además de trabajos de crítica en cuanto a la producción de obras didácticas elaboradas para esa asignatura. También se consultaron documentos oficiales que traían directrices para la enseñanza de literatura. En una segunda etapa, se desarrolló el análisis de un conjunto de libros, ordenados por la década de su primera edición. Fueron relevantes aspectos del contexto histórico mundial y nacional. Con la meta de entender el proyecto que orientó la confección de las obras, los análisis se detuvieron en los prefacios, cuyas premisas fueron buscadas en las lecciones propuestas a los estudiantes, observando los aspectos teóricos mencionados, los textos literarios elegidos y las actividades prácticas sugeridas. El objetivo final fue trazar un panorama histórico del libro didáctico de literatura en Brasil, registrando avances y retrocesos en la promoción del efectivo contacto de los estudiantes con el texto literario en el ambiente escolar. Con eso, se pretende traer a discusión cuestiones referentes a la enseñanza de literatura en la actualidad, reforzando la relevancia de esa asignatura para una formación más crítica y humanizadora.

**Palabras clave:** Enseñanza de literatura. Libro didáctico. Lectura. Historia de la literatura. Formación lectora.

## ABSTRACT

This thesis writes about the teaching of literature, through a diachronic analysis of textbooks of the following authors: Alfredo Clemente Pinto, Estêvão Cruz, José Cretella Júnior, Fábio Freixeiro, Célio Escher, Carlos Faraco and Francisco de Moura, João Domingues Maia and Douglas Tufano, all of which are literature-based and within approximately a one-hundred-year time span. The research proposes to present the conceptions of literature that have materialized during the creation of these selected manuals as corpus, trying to perceive how the historical determinants and the expectations about the school formation of each era are evidenced in these materials. To do so, initially, theoretical assumptions about reading, literature, reader and teaching were studied, as well as critic works on the production of didactic works elaborated for this subject. Official documents which provided guidelines for teaching literature were also researched. Secondly, we developed an analysis of a set of books, ordered by the decade of their first edition. Relevant aspects of the historical context in both world and national basis were also considered of relevance. In order to understand the project that guided the elaboration of the works, the analyzes were based on their prefaces, whose premises were sought in the proposed lessons to the students and observing the above listed theoretical aspects, the chosen literary texts and the suggested practical activities. The final objective was to draw a historical overview of the literature textbook in Brazil, pointing out progresses and setbacks regarding the promotion of the effective contact of students with the literary text in a school environment. With this, we intend to discuss issues regarding the teaching of literature in the present time, reinforcing the relevance of this subject leading to a more critic and humanizing formation.

**Keywords:** Literature teaching. Textbook. Reading. History of literature. Reading formation.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1: reprodução da página 9 da 56ª edição da <i>Seleta...</i> .....	116
FIGURA 2: reprodução de parte da página 265 da 56ª edição da <i>Seleta...</i> .....	121
FIGURA 3: reprodução da página 533 da terceira edição do segundo volume de <i>História universal da literatura</i> .....	146
FIGURA 4: reprodução das páginas 84 e 85 da quarta edição de <i>Português para o colégio</i> .....	159
FIGURA 5: reprodução da página 60 da primeira edição de <i>Iniciação à análise literária</i> .....	190
FIGURA 6: reprodução da página 158 da quarta edição de <i>Português: língua &amp; literatura</i> , volume 2, livro do professor.....	203
FIGURA 7: reprodução das páginas 288 e 289 da primeira edição de <i>Literatura brasileira</i> .....	227
FIGURA 8: reprodução da página 356 de <i>Literatura: textos &amp; técnicas</i> .....	254
FIGURA 9: reprodução da página 527 de <i>Literatura brasileira e portuguesa</i> .....	278
FIGURA 10: reprodução da página 576 de <i>Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras</i> .....	280

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>14</b>
<b>1 Do ato de ler.....</b>	<b>18</b>
1.1 O conceito de leitor-modelo.....	23
1.2 Estética da Recepção: a atualização textual ampliando os horizontes do leitor e reescrevendo a relação entre literatura e história.....	26
1.2.1 As teses de Jauss: pressupostos.....	27
1.2.2 As sete teses de Jauss: a razão da literatura está no leitor.....	28
1.3 A leitura literária na escola: do entretenimento ao conhecimento.....	37
1.4 Os documentos oficiais na educação brasileira: o que ditam para a leitura literária desenvolvida em contexto escolar.....	45
1.4.1 O passado do ensino de literatura no Brasil.....	45
1.4.2 No presente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: um novo discurso oficial acerca da literatura em sala de aula.....	50
1.5 Através do letramento literário, uma perspectiva de mudanças.....	61
1.6 Os manuais didáticos e o planejamento das aulas de literatura.....	74
1.6.1 A chegada e a consolidação do livro didático de literatura na escola brasileira.....	74
1.6.2 Sobre a presença do livro didático de literatura na escola de hoje.....	81
<b>2 O ensino de literatura e os manuais: cem anos e algumas décadas de uma parceria consolidada mas, ainda assim, questionável.....</b>	<b>96</b>
2.1 Virada do século XIX para o XX: as escolhas textuais e um cânone moral..	101
2.1.1 Contexto histórico: um mundo em revoluções.....	101
2.1.2 As políticas educacionais vigentes: descentralização e baixos índices qualitativos.....	103
2.1.3 <i>Seleção em prosa e verso</i> , de Clemente Pinto: leitura para correção moral e vocabular.....	105
2.2 Anos 1930-1950: a literatura como componente textual e cultural para o aprendizado da língua portuguesa.....	127
2.2.1 Contexto histórico: duas guerras mundiais, um Brasil republicano e ditatorial .....	127
2.2.2 As políticas educacionais das décadas de 1930 a 1950: a educação básica como alvo, porém opacificado.....	132

2.2.3 A concepção de ensino de literatura veiculada por <i>História universal da literatura</i> , de Estêvão Cruz: a singularidade do projeto.....	136
2.2.4 <i>Português para o colégio: terceiro ano</i> , de José Cretella Júnior: uma tentativa de fidelidade aos documentos oficiais.....	153
2.3 Anos 1960-1970: o exame vestibular e o caráter pragmático no estudo das obras literárias.....	167
2.3.1 Contexto histórico: mudanças profundas, no pensar e no agir.....	167
2.3.2 O controle militar e as políticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970: a formação escolar e a “formação para o trabalho”.....	175
2.3.3 <i>Iniciação à análise literária: literatura brasileira</i> , de Fábio Freixeiro: as coletâneas de exercícios para ensinar literatura.....	181
2.3.4 <i>Português: língua &amp; literatura</i> , de Célio Escher: a formação literária tão compactada quanto dispensável.....	197
2.4 Década de 1980: a perspectiva da história da literatura e a discussão de temas existenciais.....	209
2.4.1 Contexto histórico: a cultura pop difundindo-se pelo mundo, o fim da era militar no Brasil.....	209
2.4.2 O cenário educacional dos anos 1980: “redemocratização”, um termo mal-fadado.....	213
2.4.3 <i>Literatura brasileira</i> , de Carlos Faraco e Francisco de Moura: a fuga do habitual, por meio de um tema integrador para as lições.....	216
2.5 Década de 1990: saber literatura é perscrutar os mecanismos de construção textual.....	233
2.5.1 Contexto histórico: a consolidação do capitalismo e o mundo globalizado.....	233
2.5.2 Os efeitos da mercantilização nas políticas educacionais dos anos 1990 no Brasil.....	238
2.5.3 <i>Literatura: textos &amp; técnicas</i> , de João Domingues Maia: desde o seu título, os traços da geração tecnicista na aula de Literatura.....	242
2.6 Anos 2000-2010: A literatura na escola dialoga com outras manifestações artísticas, em diferentes mídias.....	258
2.6.1 Contexto histórico: a rede mundial de computadores conduz a evolução da sociedade.....	258

---

2.6.2 A educação brasileira dos anos 2000: propostas na busca por equidade social através da profissionalização.....	263
2.6.3 <i>Literatura brasileira e portuguesa</i> , de Douglas Tufano: a aula de literatura se rende às mídias digitais.....	267
<b>Conclusão: muitos passos depois do começo, uma história que se escreveu.....</b>	<b>287</b>
<b>Referências .....</b>	<b>305</b>

## Introdução

Italo Calvino, em sua obra *Por que ler os clássicos*, de 1993, já destacava que a escola tem por papel fazer com que os alunos conheçam um certo número de clássicos, e que nenhum livro pode falar tão bem de uma obra literária a não ser a própria obra literária.

Pensando nisso, nesta pesquisa, proponho discutir o papel desempenhado pelo livro didático de literatura entre o final do século XIX, ao longo do século XX e início do século XXI. Utilizado por alguns professores como o principal – senão o único – recurso para que seus estudantes tenham contato com o universo literário, verifiquei que, ao longo das décadas, esses manuais vêm adequando-se às urgências de seu tempo. Mudam as motivações, mas resta a dúvida: o livro didático de literatura contribui com o trabalho do professor para a formação de leitores? Eis o que pretendo investigar, adotando uma abordagem diacrônica, mediante algumas teorizações a respeito das características das obras que se dedicam ao ensino de literatura e das políticas educacionais que se sucederam na história nacional.

Minha relação com os livros didáticos é bastante próxima, da infância à idade adulta. Aluna de escola pública desde a Educação Básica, ainda guardo a cartilha *Pipoca*, com que fui alfabetizada, na Escola Municipal Frederico Ernesto Buchholz, em Rio Grande-RS. Mantenho nas prateleiras de casa, também, os livros de gramática e de literatura brasileira que meus pais precisaram comprar para mim quando cursei o terceiro ano do curso de Magistério no Instituto Estadual Juvenal Miller, na mesma cidade.

Entre os anos 2000 e 2003, graduei-me em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Fui bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), em um projeto de pesquisa intitulado *A Heterogeneidade na Construção da Identidade dos “Caros Amigos”*, sob orientação da Profa. Dra. Solange Mittmann.

Devido ao meu envolvimento com a pesquisa em Análise do Discurso de linha francesa, em 2004 ingressei no Mestrado em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na área de concentração Teorias do Texto e do Discurso. Sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira, e com o apoio financeiro da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2006 defendi a dissertação intitulada *Mulher, uma questão de identidade: a perspectiva discursiva*.

Concluído o Mestrado, comecei a atuar como docente. Iniciei na própria FURG, como professora substituta do Departamento de Letras e Artes (atual Instituto de Letras), ministrando disciplinas de Produção Textual e Português Básico. Permaneci na instituição por dois anos.

Enquanto ainda trabalhava na FURG, fui nomeada em um concurso da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, quando comecei a trabalhar na Educação Básica – mais precisamente, no Ensino Médio. Ministrei as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira por mais de três anos. Nesse momento, então, começou a revelar-se a necessidade do meu envolvimento no universo literário, a fim de que meus alunos pudessem ser conduzidos com segurança pelas veredas abertas por Alencar, Machado, Mário de Andrade...

Em 2010, ingressei como docente efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Rio Grande, para ministrar, em um único encontro semanal com duração de duas horas-aula, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para turmas de seis diferentes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O desafio foi grande e, mesmo depois de quase dez anos, ainda me vejo, a cada aula que preparo, impelida a buscar propostas diferenciadas de trabalho, que possibilitem aos meus alunos o aprimoramento de suas competências comunicativa e leitora. Com a tentativa de buscar atividades que contribuam com a minha prática docente, muitas vezes recorro aos livros didáticos.

As próximas páginas são o limiar da concretização de um projeto de escrita que se esboçou ainda em 2013, quando surgiu a ideia de pesquisar manuais antigos de ensino de literatura. À época, devido à minha atuação como professora da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos Cursos Integrados ao Ensino Médio do IFRS – *Campus* Rio Grande, fui motivada pela curiosidade sobre a abordagem de um mesmo conteúdo em diferentes livros didáticos, ao longo dos tempos: o que mudava? O que se repetia? Haveria discordância entre as informações apresentadas? Como o texto literário figurava nas atividades dirigidas aos alunos? Por que venho notando que, com o passar dos anos, esses manuais vêm dedicando um espaço maior às imagens do que aos textos literários? Não estaria o texto literário “perdendo espaço” para a imagem, nessa nova proposta? Aqueles alunos que alegam não gostar de ler não estariam indiretamente sendo incentivados a deixar de lado o exercício de concentração e imaginação que a



leitura literária impõe para simplesmente contentarem-se com a leitura fragmentada de um poema ou romance?

Alguns meses, muitas leituras e conversas depois, no início de 2015, finalmente, consolidou-se meu projeto de tese, *Cem anos de uma pedra no caminho? O livro didático no ensino de literatura*, visando ao Doutorado em História da Literatura do Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG. Aproximando minhas hipóteses ao material que pude analisar na Biblioteca Rio-Grandense (em Rio Grande), principalmente, nas visitas a sebos em Porto Alegre e em pesquisas *on-line*, a questão norteadora da minha escrita configurou-se em torno da preocupação com a formação leitora: lembrando-me do poema de Carlos Drummond de Andrade, haveria “pedras no caminho” entre os alunos e a leitura literária? Nesse sentido, o intuito passou a ser realizar um levantamento diacrônico de obras voltadas ao ensino de literatura em contexto escolar.

Delimitando um escopo pouco maior que um século, empenhei-me em buscar as marcas que pudessem descrever o que pensaram os autores desses compêndios acerca dos objetivos do ensino literário. Assim, selecionei oito obras, sendo cada uma delas representante de uma década – do final do século XIX aos primeiros anos do século XXI: *Seleção em prosa e verso*, de Alfredo Clemente Pinto (primeira edição: 1884; edição analisada: 56ª, de 1982); *História universal da literatura*, de Estêvão Cruz (1944); *Português para o colégio*, de José Cretella Júnior (primeira edição: 1952; edição analisada: 4ª, de 1957); *Iniciação à análise literária*, de Fábio Freixeiro (1965); *Português: língua & literatura*, de Célio Escher (1979); *Literatura brasileira*, de Carlos Faraco e Francisco de Moura (1988); *Literatura: textos & técnicas*, de João Domingues Maia (1995); e *Literatura brasileira e portuguesa*, de Douglas Tufano (2012).

Estruturei o presente trabalho de tese da seguinte forma: na parte inicial, faço um levantamento teórico acerca de assuntos relativos à leitura, à contribuição da arte literária na constituição da sensibilidade e da criticidade (ou seja, dando atenção especial ao momento de recepção), à presença da Literatura no currículo escolar (e nos documentos oficiais que a mencionam) e ao papel dos livros didáticos elaborados para as aulas dessa disciplina. Serviram como pressupostos teóricos autores como Antonio Candido, Hans Jauss, Marisa Lajolo, Osman Lins, Regina Zilberman, Rildo Cosson, Tzvetan Todorov e Umberto Eco.

Provida dos embasamentos que orientarão meu olhar, na segunda parte desta tese dedico minha atenção à análise das oito obras didáticas mencionadas, com o objetivo de

averiguar se suas proposições se mostram como “pedras no caminho” rumo à formação leitora. Sempre que possível, tentei acessar a primeira edição desses compêndios, a fim de tornar minhas considerações ainda mais fidedignas ao momento histórico vivido pelos autores enquanto organizavam suas propostas de ensino. O critério de escolha que adotei foi a relevância desses autores para o contexto educacional brasileiro, seja quanto à quantidade de obras didáticas que eles escreveram ou ao número de edições que uma determinada publicação recebeu. Também me ative nos títulos dos compêndios, cujos termos me suscitaram um estudo mais detalhado do conteúdo que propunham.

Ao final, pretendo que esta tese possa contribuir com a prática docente, principalmente no campo de atuação da Educação Básica, fornecendo aos professores de literatura alguma instrumentação teórica que os oriente nas escolhas que se concretizarão em seus planejamentos. A responsabilidade da escola com a formação leitora é grande, dada a realidade em que vivemos. E a tarefa de selecionar adequadamente as ações que virão a promover o efetivo contato dos educandos com a palavra literária tem se tornado tão difícil quanto imprescindível.

## 1 Do ato de ler

A cigana lê a palma da mão e prevê o futuro. O sensor do caixa eletrônico lê impressões digitais e reconhece pessoas. A lente do aparelho de *DVD player* lê o disco e dele extrai sons e imagens em movimento. Os dedos de um deficiente visual deslizam sobre pontos salientes e leem mensagens. O músico lê a partitura para integrar-se ao concerto. O crítico lê a conjuntura atual da sociedade, da economia, da política e emite opinião. O conceito de leitura, portanto, é múltiplo, capaz de se moldar a distintos contextos. Comum a todos eles, a atividade de decodificação de um código para determinado fim. Contudo, é a leitura da letra escrita aquela capaz de nos levar aos patamares mais elevados de nossa existência; é poder interagir com a história, registrando o presente, conhecendo o passado e vislumbrando o futuro, através da palavra materializada.

A partir do momento em que somos alfabetizados, um mundo novo se abre para nós: o mundo da escrita. Panfletos, fachadas, cartazes, *outdoors*, placas... Ao caminhar pela rua, nada mais nos passa incólume; ler se torna algo tão injuntivo quanto espontâneo. Se até então captávamos a realidade unicamente através dos sentidos, a capacidade de decodificar letras e combiná-las permite que estabeleçamos diferentes relações com a realidade, passando a atribuir significado a objetos e situações antes imperceptíveis ou ignorados.

Aos poucos, vamos percebendo que os signos da língua não são “um espelho do mundo”. Nós perspectivamos a realidade; criamos conceitos, categorias. E essa maneira como nós enxergamos o que nos rodeia revela muito de quem somos, preparando-nos, inclusive, para bem lidar com o desconhecido.

Dentre as novidades que o acesso à escrita nos facilita, está a possibilidade de ler um livro. É claro que antes da alfabetização já nos era possível “ler”, quando criávamos narrativas e fazíamos rimas simplesmente acompanhando as ilustrações, ou naqueles momentos mágicos de contação de histórias por um adulto. No entanto, a autonomia da leitura proporcionada pela alfabetização faz com que nos sintamos agentes na interação com aqueles símbolos escritos que, outrora, nos eram silenciosos. E o contato com os livros se reveste de importância, inclusive reafirmando nossa personalidade, na medida em que manifestamos preferência por determinados gêneros, temas e títulos.

A experiência da leitura é única e solitária. Embora existam dinâmicas que incentivem a leitura em grupo, principalmente no que tange ao contexto escolar, os

sentidos que emergem do ato de ler e seus efeitos são responsabilidade do próprio sujeito, de modo intransferível. É particular a maneira como as palavras ressoam naquele que lê, desencadeando sentimentos os mais diversos e que necessitam, então, de reflexão e organização – processos esses reveladores de idiossincrasias e, em paralelo, constitutivos de identidades. Disso decorre a importância de que o sujeito leitor tenha alguma expectativa prévia ante o que será lido.

Outra característica constitutiva da leitura é o seu caráter interdisciplinar. Ler implica mobilizar sentidos oriundos de distintos campos do saber que, no texto, convergem para dar a ele a impressão de “um todo fechado”. O leitor dialoga com esses saberes quando produz sentido para o que lê, “abrindo” o texto. E esse diálogo será tão frutífero quanto for a maturidade, isto é, quanto maior for a trajetória de leituras de quem lê.

Cada leitura retroalimenta um conjunto de memórias, ao mesmo tempo em que é preciso valer-se dessas mesmas memórias para construir sentidos. Portanto, a leitura é um processo dinâmico, em que leitor e texto inserem-se em uma rede de discursos respaldados pelos valores da cultura. Por conseguinte, nem o leitor nem o texto são os mesmos após um gesto de leitura; ambos se modificam, se reedificam e contribuem para a movimentação contínua do patrimônio simbólico que os legitima.

A leitura que deixa marcas no sujeito é justamente aquela que tem o maior poder de desacomodação, seja por agrado ou por desgosto. É bastante comum que aquele texto que desencadeou boas sensações seja retomado, se não em todo pelo menos nos trechos mais relevantes. Por outro lado, uma leitura que, em um primeiro momento, causou repúdio, poderá ser retomada pelo mesmo sujeito leitor em outro tempo, a fim de ratificar ou mudar a primeira impressão. Assim, a questão do gosto, algo tão subjetivo, não é fator determinante para o abandono de um texto. Na prática de leitura, o leitor é soberano em suas escolhas e preferências, até mesmo no ritmo de leitura; no entanto, não tem controle sobre os sentimentos que nele afloram ante o que lê. Na relação leitor-texto, tem-se uma autonomia relativizada.

A interação do leitor com o texto consiste basicamente na tentativa de preenchimento das “lacunas de sentido” que se distribuem pela superfície textual. Essas lacunas se devem ao caráter simbólico da linguagem verbal. Então, a partir delas, o leitor é instigado a conferir-lhes um conteúdo, ainda que provisório, através de inferências, a fim de construir significado ao que lê. Esse exercício de preenchimento

depende muito do grau de envolvimento do leitor com o texto, bem como de suas expectativas e de seu conjunto de memórias.

Todo leitor é um formador de leituras. A partir do momento em que a leitura lhe diz algo, há a possibilidade de o sujeito socializar os sentidos que vivencia. E a interação, que inicialmente ocorreu apenas entre o texto e o leitor, expande-se para os demais sujeitos, garantindo um alcance maior do objeto lido e, também, fortalecendo uma cadeia de memórias. Pela experiência do sujeito leitor, o texto diz o mundo e para o mundo retorna: “Ler é realizar a experiência de se pensar pensando o mundo” (YUNES, 2005, p. 25).

Ainda no que diz respeito à interatividade imbricada no processo de leitura, a autora Eliana Yunes dá ênfase aos chamados “círculos de leitura”, entendidos como a prática da leitura solidária, uma possibilidade de resgate do prazer de ler:

Na proposta do círculo de leitura, alcançamos por assim dizer as *segundas histórias*, ou seja, um momento em que a recepção do texto não reflui a uma interioridade emotiva e de perplexidade apenas, amparada na voz do outro, mas aqui já se desdobra uma *interatividade* de ordem mais ampla entre o texto e diversos leitores, simultaneamente. (YUNES, 2005, p. 37, grifo da autora)

A leitura socializa. Pela leitura, portanto, é possível compartilhar reflexões acerca de si mesmo e do mundo. E, nesse compartilhar, o texto se torna veículo de (re)construção de identidades, uma vez que falar do lido é uma extensão do falar de si próprio – dividir experiências, impressões, angústias, memórias e delas tomar consciência.

O ato de ler é um gesto científico, estético, ético e político, já postulava Freire (2011). Essas quatro dimensões incutidas na leitura apenas reforçam seu poder transformador: nenhum sujeito sai inerte do contato com um texto, pelo potencial de reflexão que constitui a escrita. Por conseguinte, a leitura promove a ampliação das mentes; a fuga do lugar-comum:

[A leitura] é um ato de despojamento do pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados de quaisquer linguagens em leituras prontas por antecipação, taxando as demais segundo um juízo de falso e verdadeiro que não subsiste objetivamente, pois há que se levar em conta o sujeito – que produz e recebe – e suas circunstâncias. [...] A fluidez da leitura nos ensina a necessária humildade para lidar com o ilimitado. (YUNES, 2005, p. 39)

Ler, nesse contexto, permite uma tomada de consciência da ação da historicidade, abrindo a percepção, inclusive, para os embates ideológicos que determinam tanto a constituição dos sentidos como, até mesmo, das subjetividades. O poder de significação das palavras ressoa a distâncias imprevisíveis, cujos rumos são igualmente incontroláveis. Pelo ato de ler, o sujeito se insere nessa jornada, procurando seu lugar.

Há, então, diferentes modos de dizer o mundo, e a palavra escrita é um deles. Conforme Paulo Freire, a leitura da palavra escrita implica a consciência crítica ante a realidade, mesclando liberdade e comprometimento:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p. 29)

Na perspectiva do educador Paulo Freire, a leitura é, então, um processo dinâmico, no qual atuam a criatividade (oriunda da imaginação) e a responsabilidade (o pacto do leitor com o texto, na tentativa de atribuir-lhe um sentido). Ler um texto é voltar-se para o mundo, em duas direções: buscando os referenciais que a memória de leituras guarda (e que o texto ativa) e devolvendo uma gama de sentidos, fruto do gesto de leitura empreendido.

Nessa mesma direção está a proposta de Vicent Jouve (2002), para quem a leitura deve ser concebida como um processo de cinco dimensões: a neurofisiológica (já que ler é uma ação observável, que não prescinde da atividade cerebral); a cognitiva (ler implica decodificação, compreensão e relações de sentido); a afetiva (ler desperta emoções); a argumentativa (ler é deixar-se convencer por uma ideia, ou não); e a simbólica (ler é religar-se com valores culturais).

Como podemos notar, a criticidade está atrelada à leitura. Tanto Eliana Yunes quanto Paulo Freire e Vicent Jouve destacam o fato de que a leitura significativa é aquela que mexe com o sujeito, implicando uma tomada de posição a respeito do texto, do mundo e, por consequência, de si mesmo. Não há como passar incólume por um texto. A leitura é um exercício de intuição crítica. E o movimento de interpretação, que reconstrói o lido, jamais é neutro.

A dimensão temporal também há de ser considerada no ato de ler, uma vez que ela atua na produção de sentidos. O distanciamento temporal entre a escrita e a leitura implica que os sentidos se transformem desde o tempo do autor até o tempo do leitor, sendo mais um imperativo no gesto de interpretação e (des)construção do texto. Trata-se do efeito da historicidade, respaldando os sentidos e determinando seus contornos.

Se um mesmo texto é capaz de suscitar diferentes leituras, seja por fatores subjetivos e/ou histórico-sociais, adentrar a superfície textual para interpretá-la é, também, perceber que há diferentes modos de dizer o mundo. Com isso, o exercício de interagir com os recursos de linguagem constitutivos de um texto propicia que o leitor possa internalizar múltiplas estratégias de escrita, as quais lhe serão úteis na recepção de outros textos, como também na produção dos próprios textos. Os recursos da linguagem escrita levam a efeitos de sentido que não têm como ser premeditados por quem escreve, e quem lê interpreta essas palavras e internaliza-as, enlaçando mais um fio na sua rede de memórias de leitura.

### 1.1 O conceito de leitor-modelo

Para uma síntese dessas ideias que venho levantando, o que me parece mais caro é o princípio de que o ato de ler é construtivo. Os sujeitos se reconstruem à medida que, enveredando pelas palavras de um texto, atribuem sentido aos signos linguísticos que um autor lhes proporcionou. Por consequência, a realidade em que estão inseridos é mentalmente reconfigurada, pois nuances antes despercebidas podem ser postas em vista. E até mesmo o próprio texto ganha contornos atualizados.

A leitura traz em si o potencial emancipador, uma vez que se trata de um exercício de autonomia. Umberto Eco, escritor e teórico italiano, entende que a leitura é uma ação cooperativa. Conforme as primeiras linhas da obra *Leitura do texto literário: lector in fabula*, todo texto é um projeto sintático, semântico e pragmático. Disso, decorre que o gesto de interpretação é ação já pressuposta na própria elaboração do texto. Autor e leitor interagem em prol da compreensão do sentido daquelas palavras que, organizadamente arranjadas, integram um projeto textual que se estende até mesmo ao que não está explicitamente contido nele.

Nessa mesma obra, algumas páginas mais adiante, Eco especifica a função do leitor no que tange ao ato de atualização. Atualizar um texto é agir em duas direções:

Na medida em que deve ser atualizado, um texto está incompleto, e isto por duas razões. [...] o destinatário é sempre postulado como o operador (não necessariamente empírico) capaz de abrir, por assim dizer, o dicionário a cada palavra que encontra, e de recorrer a uma série de regras sintáticas preexistentes para reconhecer as funções recíprocas dos termos no contexto da frase. Podemos então dizer que toda a mensagem postula uma competência gramatical por parte do destinatário. [...]

Porém, um texto distingue-se de outros tipos de expressão por uma maior complexidade. O motivo principal dessa complexidade é o próprio fato de ser entretido de elementos *não-ditos* [...].

O texto está, portanto, entretido de espaços em branco, de interstícios a encher [...] um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Um texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 1979, p. 53-55)

Partindo da incompletude das palavras e, por conseguinte, dos textos, Eco situa o leitor como sendo o agente que revela o texto. Valendo-me de uma metáfora, entendo essa definição de leitor como aquele quem abre uma caixa, desatando os laços que a sustentam e que guardam determinado conteúdo. O leitor ideal, portanto, consegue transitar dentre a cadeia estruturante do texto, resgatando seus recursos expressivos, de modo a acrescentar o que naturalmente lhe falta (seja por limitações de espaço, seja



porque o excesso de informações embaça a leitura, seja porque as palavras carregam não-ditos). E esse movimento responderá, de alguma forma, à expectativa do autor ante seus leitores, já que se deseja que as escolhas efetuadas no momento da produção tenham sucesso na percepção do sentido do dito, reconstruindo-o. Em virtude de sua essência comunicativa e significativa, ler um texto é aceitar seu convite à atualização, conforme as diretrizes disponibilizadas pelo autor:

Para organizar a própria estratégia textual, um autor deve referir-se a uma série de competências (expressão mais vasta que “conhecimento dos códigos”) que conferem conteúdo às expressões que utiliza. Deve assumir que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo do seu leitor. Por conseguinte, deverá prever um Leitor-Modelo capaz de cooperar na atualização textual como ele, o autor, pensava, e de se mover interpretativamente tal como ele se moveu generativamente. (ECO, 1979, p. 58)

Contudo, ainda que prevista, a ação do leitor não é totalmente controlada pelo autor ou limitada pelo texto, uma vez que “a competência do destinatário não é necessariamente a do emissor” (ECO, 1979, p. 56). As estratégias de que o leitor irá se valer para interpretar o texto podem até ser previstas pelo autor, mas não há garantias quanto à maneira como elas serão captadas. Produzir um texto, desde sua concepção até o momento de sua atualização, requer ter em vista a virtualidade semântica que lhe é característica.

Em suma, o autor e o leitor-modelo são, para Eco, estratégias textuais, porque ambos têm existência em razão do momento de produção de um texto. Cada um desses termos é fruto das hipóteses e das antecipações imaginadas pelo outro. Autor e leitor são esboços de um ato comunicativo materializado em um texto; não são sujeitos individuais.

Em se tratando de textos literários, considerar as noções de autor e de leitor-modelo de Umberto Eco é algo fundamental no que tange à recepção das obras. Do mesmo modo que o autor tem um receptor em potencial para o que produz, operacionalizando estratégias que sirvam tanto para dar vazão ao seu potencial artístico/criativo, quanto para captar a atenção do receptor do início ao fim de seu texto, o leitor, quando se depara com uma obra, alimenta sobre ela um conjunto de expectativas que advêm daquilo que pressupõe acerca de seu autor e de sua escrita.

Logo, se as instâncias do autor e do leitor não podem ser deixadas de lado quando se reflete a respeito da razão de ser das obras literárias, o planejamento de uma aula de

literatura implica, também, ter atenção sobre o modo como os alunos-leitores poderão transitar pelos caminhos que o texto literário irá lhes mostrar. Nesse sentido, a recepção da literatura em ambiente escolar requer instrumentalizar os estudantes para agirem na direção de cooperar com o texto, a fim de bem interagir com os recursos de expressão que levam às estruturas significativas mais profundas e, assim, promover a atualização do escrito. Ao mesmo tempo, com tal ação, os estudantes podem alargar suas expectativas iniciais, exercitando a reflexão, e instaurar novos pressupostos de compreensão de si mesmos e da realidade social de que fazem parte.

Portanto, tendo em vista meu objeto de estudo – os manuais de literatura –, entender como se processa o momento da recepção de um texto literário exige uma reflexão no que tange ao imaginário de uma aula de literatura contido nos autores dos manuais, nos professores que se valem desses manuais para planejar suas aulas e nos alunos que têm a Literatura como disciplina constante em seu currículo. Estando todos eles atravessados pelas estratégias de autor e de leitor-modelo que qualquer texto institui, qual é o alcance da recepção de uma obra? De que maneira a atualização do sentido de um texto pode pôr em um diálogo cooperativo autores e leitores separados por tempos, às vezes, tão longínquos? Trago, a seguir, alguns postulados da Estética da Recepção, buscando dar prosseguimento a essas questões.

## **1.2 Estética da Recepção: a atualização textual ampliando os horizontes do leitor e reescrevendo a relação entre literatura e história**

Planejar uma aula de literatura requer ter claro o conceito de literatura. Se se acredita que literatura é arte, toda obra literária é produto de uma convenção; é fruto da cultura, de uma herança que ressoa e se reafirma. Os valores vigentes em uma sociedade são instâncias legitimadoras do que é ou não arte; por conseguinte, estabelecem o que tem valor literário ou não. A arte tem naturezas e pretensões distintas.

Assim, um exercício de reflexão que se concentre apenas na observação dos traços composicionais de uma obra será incompleto, pois partirá da premissa da imanência dos sentidos. Por outro lado, uma análise literária que se detenha unicamente em avaliar o quanto uma obra consegue revelar sobre marcos da vida do sujeito que a produziu também será parcial, deixando excluídos os recursos artísticos e seu arranjo para a promoção do sentido. Logo, o fenômeno literário necessita ser pensado no âmbito do processo de comunicação, ou seja, considerando os sujeitos envolvidos pela obra, com seus tempos, valores e expectativas, fatores esses capazes de guiar os leitores em meio à materialidade linguística dos textos.

Na tentativa de somar, à prática da análise literária, as considerações acerca da produção e da apresentação das obras através da perspectiva do leitor e da historicidade, é que surge, no final dos anos 1960, a proposta teórica de Hans Robert Jauss, escritor e crítico literário alemão. Seus postulados ficaram conhecidos como Estética da Recepção e embasaram-se nas reflexões antes desenvolvidas por estudiosos da Hermenêutica, como os filósofos Martin Heidegger e Hans Georg Gadamer.

Estudar o fenômeno da recepção de uma obra literária é atentar para a experiência da compreensão, ou seja, tentar resgatar a pergunta a que o texto literário, como manifestação artística, responde. Contudo, no horizonte dessa pergunta está o próprio intérprete, na medida em que tanto a formulação da pergunta quanto a possível resposta que se dê a ela dependem dele, de suas expectativas e seu modo de interagir com os artificios estéticos do texto. Qualquer gesto de interpretação representa um questionamento efetuado por um sujeito, atravessado pelas convenções e referências da tradição, através da linguagem.

A consideração do momento de recepção do texto literário também repercute na figura do autor, haja vista que sua condição não o exime de ser, também, um leitor. Uma consolidada trajetória de leituras é fator determinante na construção do “ser autor”, pois

sua produção irá não apenas responder a suas próprias indagações como também se somar àquelas outras com as quais ele, como leitor, tomou contato.

Outrossim, levar em conta os postulados da Estética da Recepção mostra-se importante quando se observa que a grande maioria dos manuais didáticos da atualidade pauta-se pela perspectiva da história da literatura na proposição dos conteúdos e das lições a eles vinculados. Em minhas análises, pretendo estudar o quanto e de que modo esse procedimento se manteve ao longo dos tempos. E, se a teoria de Jauss lançou um novo olhar para a relação entre a história e a literatura, será interessante averiguar se os manuais pós-anos 1970 conseguiram aderir a esse ideário.

### **1.2.1 As teses de Jauss: pressupostos**

O fio condutor das sete teses que Jauss desenvolveu na conferência intitulada “A história da literatura como provocação da ciência literária”<sup>1</sup>, na Universidade de Constança, em 1967, está na tentativa de conferir um novo patamar para o ensino de história da literatura, isto é, coadunar os princípios da Poética e da Hermenêutica na compreensão da literatura, pelo viés da historicidade. Nas quatro primeiras seções, o estudioso fornece os pressupostos que orientam seu projeto, o qual é realmente delineado nos três últimos tópicos<sup>2</sup>.

Na introdução de seu estudo, Jauss constata que a história e a literatura estavam afastadas uma da outra tanto nas metodologias de caráter marxista quanto nas de caráter formalista. Nas marxistas, porque elas consideravam a literatura como mera extensão dos problemas sociais, pouco se ocupando dos quesitos estéticos. Nas formalistas, em razão da tentativa de separação do texto literário da vida prática, como se a literatura respondesse por si mesma aos sentidos que reúne. Para o pesquisador alemão, era necessária uma teoria que situasse a compreensão da obra literária na sua própria história e na maneira como ela se insere no sistema literário. Assim, o momento da recepção e o destinatário passam a ganhar notoriedade.

Conforme Jauss, as histórias da literatura durante o século XIX estavam voltadas à afirmação das individualidades nacionais, enquanto que no século XX sua presença ainda se justificava em razão dos exames universitários, das antologias e dos trabalhos

---

<sup>1</sup> Conforme ZILBERMAN (1989, p. 29), o título original desse trabalho é “O que é e com que fim se estuda história da literatura”.

<sup>2</sup> As afirmações que virão a seguir estarão embasadas tanto em apontamentos registrados a partir de minha leitura, como no material impresso distribuído no curso livre “A Estética da Recepção em suas Teses”, ministrado pelo Professor Dr. Carlos Alexandre Baumgarten, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os dias 4 e 6 de dezembro de 2018.

monográficos, sem muito rigor nos métodos empregados. O historiador contemporâneo a Jauss estaria perdendo a objetividade, ao sustentar suas análises em emissões de juízos de valor – algo que, para o pensador alemão, caberia somente ao crítico literário, não ao historiador.

No intuito de buscar motivos para a desconsideração de que a historiografia literária passou a ser alvo, Jauss propõe um levantamento da filosofia da história ao longo do século XIX. Segundo ele, foram frustradas as tentativas de aproximar as análises estéticas das históricas no tratamento do objeto literário. Isso se deu porque os períodos literários foram tratados como fechados em si mesmos, ou seja, sem que o historiador problematizasse a ligação do passado com o presente, e também em virtude de uma exacerbação no tratamento dos fatores externos na análise de uma obra literária.

Na sequência, Jauss dedica-se a compreender a incompletude das teorias de orientação marxista no estudo do fenômeno literário, já que elas olham para a literatura de modo muito especular com relação aos fatos históricos mais gerais. Tal atitude é entendida como reducionista, porque não apenas fatores econômico-sociais respondem pelo fazer literário; por conseguinte, tampouco podem sustentar sua análise. O mundo criado por um texto literário tem a ver com a realidade; no entanto, a existência desse mundo se justifica unicamente pela obra em que está.

Jauss aponta também os problemas que observou nas teorias formalistas voltadas para o estudo da literatura. Ele afirma que o Formalismo tratou de pôr à parte da leitura das obras literárias os seus determinantes históricos, centrando-se fundamentalmente na identificação e na apreciação dos artifícios artísticos. Houve uma primazia da técnica literária, que levou à abdicação dos fatores históricos condicionantes da produção e, conseqüentemente, da recepção.

É a partir desses pressupostos, então, que Jauss tentará esboçar um projeto que visa unificar os conhecimentos históricos aos estéticos na análise das obras literárias, pondo o leitor como um elemento estruturante do fazer literário, ao situá-lo no mesmo patamar do autor e da obra em si.

### **1.2.2 As sete teses de Jauss: a razão da literatura está no leitor**

A ação da leitura é o momento em que a obra se integra ao sistema literário, haja vista que reforça os laços com o horizonte de experiências de que faz parte, além de dar possibilidade à criação de novas normas estéticas. Há uma relação de troca entre texto e público, o que instaura o processo dialógico da literatura. Não se trata de tão-somente

decodificar um texto, mas, sim, de recriá-lo, na medida em que há uma compreensão crítica por parte do leitor, procurando determinar as perguntas a que a obra literária tentou responder, pois não há um código artístico consolidado, único e invariável ao longo dos tempos.

Sem o público com o qual dialoga, uma obra literária não tem razão de existir. Pelo viés da recepção, Jauss tenta aproximar os aspectos históricos dos estilísticos no estudo das obras literárias. A interpretação dos primeiros leitores, daqueles que coincidem com o tempo de produção, segue ressoando continuamente, vindo a aumentar a ponto de constituir uma tradição de recepções. A recuperação do processo de comunicação imanente ao fazer literário demonstra como as interpretações de uma obra variam no tempo e fundamentam distintos juízos de valor. E, também, provam que, a cada interpretação, uma mesma obra renasce, enquanto que se (re)integra à sequência do sistema literário. Trata-se de recepções sucessivas e transformadas, mas sem chegar ao extremo de apagar a identidade do texto.

Na primeira tese, Jauss argumenta que o único elemento mutável nesse processo de comunicação que a recepção da obra literária instaura é o leitor, quem busca no passado os esclarecimentos para aquilo que o tempo transformou em presente – a atualização. O contexto histórico é um exercício de observação, não uma mera conexão de fatos. Jauss parte da constatação de que tanto o crítico literário, quanto o autor e o historiador, são, primeiramente, leitores: o leitor é o primeiro destinatário de qualquer obra literária. Portanto, ele não pode ser encarado como um elemento passivo, uma vez que seu papel como força criadora imprime vida à palavra literária. É pelo leitor que a historicidade da literatura age:

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. [...]

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. (JAUSS, 1994, p. 25)

Logo, uma obra literária terá longevidade na medida em que sua recepção se estenda por gerações futuras; enquanto houver leitores, guiados pelas mais distintas razões: o leitor “comum”, que se apropria das obras buscando respostas para os

chamamentos de seu tempo; os autores, que buscam modelos para copiar, ultrapassar ou contestar; os críticos, que necessitam de matéria para o desenvolvimento de suas divagações. As obras têm de seguir oportunizando experiências.

A Estética da Recepção não trata a experiência literária por meio de um viés psicologista. Conforme a segunda tese de Jauss, a recepção de uma obra literária parte de um sistema de referências, em que o leitor se pauta por três aspectos/conhecimentos prévios para embasar suas expectativas: gênero, forma e tema com que uma determinada obra se mostra, no momento histórico de seu aparecimento. Somente assim é que o “novo” se faz possível de ser compreendido, experienciado.

O valor estético de uma obra literária é o tema da terceira tese da Estética da Recepção. Atender, superar, decepcionar ou contrariar as expectativas do seu público inicial fará com que uma obra forneça critérios para os juízos de valor que sobre ela incidirão: “A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a ‘mudança de horizonte’ exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p. 31).

Por decorrência, se a distância entre a expectativa do leitor e os significados do texto literário for pequena, ou seja, se a palavra literária não desafiar nem desacomodar o leitor, o diálogo com a obra tornar-se-á previsível e, assim, sua qualidade literária será questionada, bem como sua capacidade de seguir ressoando ao longo dos tempos:

À medida que essa distância se reduz, que não se demanda da consciência receptora nenhuma guinada rumo ao horizonte da experiência ainda desconhecida, a obra se aproxima da esfera da arte “culinária” ou ligeira. Esta última deixa-se caracterizar, segundo a estética da recepção, pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as experiências não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas. (JAUSS, 1994, p. 31-32)

Na Estética da Recepção, o momento da leitura deve proporcionar a edificação do sujeito leitor, enriquecendo suas experiências ante o mundo. Algo novo necessita ser apr(e)endido – nisso reside o valor estético de dada obra e sua perenidade no tempo. Um texto “previsível” pode até resolver questões momentâneas; entretanto, dificilmente deixará marcas profundas na constituição do leitor, uma vez que ele não precisa

mobilizar sua criticidade nem sua competência interpretativa para chegar a camadas mais profundas de significação, uma vez que elas não existem.

Esse pressuposto de novidade que qualquer obra literária deve ter em potencial também é responsável pela renovação do cânone. Se as perguntas das sociedades mudam ao longo dos tempos, ou se simplesmente ganham outros prismas, novas obras se somam à tradição, na tentativa de responder aos “novos” anseios. Por decorrência, o cânone é revistado, reabastecido e reconfigurado, fazendo com que as histórias da literatura não possam se contentar em apenas reproduzir o que já foi dito. O valor de obras consagradas se transforma ao longo dos tempos, em razão do horizonte de expectativas de seus leitores.

A quarta tese de Jauss dá continuidade a esse princípio de enriquecimento da experiência leitora através da recepção. O estudioso alemão defende que, no ato da recepção, o leitor do presente tem condições de levantar suposições acerca das perguntas a que o texto respondeu à época de sua produção (o autor, situado no passado), ademais de conjecturar a respeito do público que a recebeu outrora. Com isso, Jauss evita o conceito de “espírito de uma época”, haja vista que cada época passada será descrita conforme o olhar que o momento presente destine a ela. Passado e presente se integram na recepção; há uma “fusão de horizontes” em qualquer processo interpretativo; a recepção efetivada no presente contém as marcas das recepções do passado:

O “juízo dos séculos” acerca de uma obra literária é mais do que apenas “o juízo acumulado de outros leitores, críticos, espectadores e até mesmo professores”; ele é o desdobramento de um potencial de sentido virtualmente presente na obra, historicamente atualizado em sua recepção e concretizado na história do efeito, potencial este que se descortina ao juízo que compreende na medida em que, no encontro com a tradição, ele realize a “fusão de horizontes” de forma controlada. (JAUSS, 1994, p. 38)

Conforme Jauss, essas considerações implicam três aspectos, a saber: (i) a inter-relação das recepções ao longo dos tempos confere diacronia ao processo recepcional (tema da tese número cinco); (ii) a possibilidade de que obras concebidas em uma mesma época compartilhem um mesmo sistema de referências legitima a sincronia do ato de recepção (assunto da tese número seis); e (iii) o fazer literário tem vinculação com o processo de evolução da história geral (foco da tese número sete).

Nesse sentido, a tese número cinco versa sobre o fato de que o sentido e a forma de um texto literário são compreendidos por meio da variabilidade histórica de suas



interpretações, o que constitui a “história dos efeitos”, antes mencionada. Assim, para que tal ação se concretize, é necessário situar a obra em sua sequência literária, o que requer uma postura ativa por parte do receptor. Atuando criticamente sobre a obra, indo além da época de sua produção, o leitor reconhecerá os momentos de prestígio e de depreciação de que ela foi alvo, aliando as categorias estéticas às históricas como imprescindíveis ao processo recepcional e à mediação que lhe é intrínseca:

[...] a fim de conhecer o problema legado para o qual a obra nova na série literária constitui uma resposta –, o intérprete tem que lançar mão de sua própria experiência, pois o horizonte passado da forma nova e da forma velha, do problema e da solução, somente se faz reconhecível na continuidade de sua mediação, no horizonte presente da obra recebida. (JAUSS, 1994, p. 43)

É pela análise diacrônica de uma obra que o novo assim se faz perceber, no presente.

Em contrapartida, a sincronia tampouco deixa de exercer papel no processo recepcional. Na sexta tese, Jauss investiga a recepção literária tentando elucidar o sistema de relações responsável pela circulação de obras heterogêneas em dada contemporaneidade. Para ele, isso é possível porque, apesar de escritas em momentos distintos, é na instância do leitor, com seu horizonte de expectativas, que obras do passado e do presente tornam-se, todas, obras “do presente”, atuais, simultâneas. É o público quem relaciona as obras uma com as outras, o que implica a recomposição de uma multiplicidade na unidade de um horizonte. Experiências de tempos distintos, na recepção, convergem para o momento presente, retomando lembranças e alimentando antecipações.

Embora passe despercebida pela instância do autor, é através dos leitores que a heterogeneidade das diferentes fases da literatura se revela. Obras até então “do passado” passam a ser “do presente”, porque respondem às perguntas – às expectativas – do presente, permanecendo na tradição e gerando novos significados.

Ao mesmo tempo, em virtude de que a estruturação das histórias da literatura também está no escopo da teoria de Jauss para a recepção, considerar a historicidade da literatura como a fusão da diacronia e da sincronia também incorre na possibilidade de que a tarefa do historiador literário seja revista. Caberá a ele não mais reunir fatos isolados, mas, sim, captar os acontecimentos comuns em dada época e que foram capazes de causar rupturas na série literária. Ele deverá estar atento àquilo que implicou

uma mudança na continuidade, configurando-se como um resultado histórico que propiciou a evolução literária. A história da literatura, então, perde seu caráter de linearidade, adequando-se aos avanços e aos recuos típicos do movimento dos sujeitos no tempo. A leitura de uma obra literária é uma experiência de renovação de sentidos.

Por fim, a função social da literatura é o tema da sétima e última tese da Estética da Recepção proposta por Robert Jauss. Para o pesquisador alemão, o papel da literatura, pelo caráter comunicacional que tem, está além da análise de uma obra pelas vertentes diacrônica e sincrônica e dos sistemas que elas coadunam. Tampouco se restringe a ser o mero retrato histórico-social e artístico de uma época, com suas tipificações, idealizações, sátiras e utopias. Pela Estética da Recepção,

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (JAUSS, 1994, p. 50)

A história particular do leitor se mescla à história geral, graças ao diálogo implementado pela obra com o seu leitor. Através da experiência da recepção, o leitor adquire as habilidades e as competências necessárias para sua inserção no mundo, pois aprimora seu olhar ante a realidade, amplia seu horizonte de expectativas. Vivenciar a leitura é, também, reconhecer a existência de obstáculos, frustrar-se, ver esvaídas as suposições, cometer equívocos e, com tudo isso, manejar melhor a práxis da vida. Aquele que lê está melhor equipado para as mazelas do cotidiano:

[...] ante o (hipotético) não-leitor, o leitor tem a vantagem de [...] não precisar primeiramente topiar com um novo obstáculo para, então, adquirir uma nova experiência da realidade. A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativa da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994, p. 52)

A literatura proporciona reflexão acerca de aspectos da sensibilidade (da estética) e da moral (da ética) de uma época; portanto, não se esgota na representação da realidade. A experiência da recepção reafirma a função constitutiva que a literatura exerce na sociedade, trazendo à tona tabus, dilemas, desejos e demais problemas da vida

prática e, em paralelo, oferecendo instrumentos para a reflexão necessária à solução e à superação.

Através do fenômeno da evolução literária, perceptível através da experiência do ato de recepção das obras ao longo dos tempos, literatura e história se reencontram, significativamente. A literatura contribui diretamente para a emancipação dos sujeitos e dos laços que eles mantêm com a natureza, a religião e a própria sociedade de que fazem parte.

Estudando esses pressupostos da Estética da Recepção e aproximando-os do objeto de estudo de minha tese – os materiais didáticos no ensino de literatura –, noto um olhar um tanto utópico por parte de Jauss. Para esse pesquisador, a obtenção do conhecimento é pré-requisito fundamental para a libertação/emancipação dos sujeitos, o que revela o caráter iluminista de sua teoria. É inegável a contribuição do conhecimento na evolução humana; contudo, circunscrever a apreensão do saber ao que está nas obras literárias, hoje em dia, parece-me denegar todo o potencial de aprendizagem que a experiência das relações sociais e o contato com as tecnologias e outras manifestações artísticas, por exemplo, podem proporcionar. A leitura literária é um recurso diferenciado para a aprendizagem, mas que, quando empregado na escola, necessita ser bem conduzido, para revelar todo o seu potencial formador.

Ademais, a Estética da Recepção presume a atuação de um “leitor ideal”, ou seja, aquele que é especializado, que executa os procedimentos citados pelas teses e que aponta suas impressões ante as obras lidas. Os críticos e os historiadores literários, que compartilham o mesmo horizonte de expectativas do leitor “comum”, então, têm papel importante na configuração do conjunto de obras que circula em dada época, haja vista a tarefa permanente de registro da experiência da recepção que deles se espera. Porém, esse papel não é decisivo, porque, se assim o fosse, determinadas leituras ficariam cristalizadas, rompendo com o processo da história dos efeitos.

A escrita do livro didático de literatura, nesse contexto, necessita ser alvo de algumas questões. A primeira delas está no fato de que seu autor, sendo também ele um leitor, valer-se-á dos modelos de histórias da literatura e livros didáticos com que teve contato. Contudo, na tarefa de reunir estudos acerca das obras que elenca em seu próprio manual, não deve se esquecer de que a literatura é uma dentre outras manifestações artísticas e, assim, obriga-se a estar em diálogo constante com elas, pois é nesse processo que se podem observar as questões levantadas pelos sujeitos ao longo da história e que as obras literárias, à sua maneira, tentaram responder. A recepção de uma

obra é heterogênea, porque sofre influências diversas (inclusive, de outras formas de arte) e contínua, indicando momentos de maior ou menor prestígio. Os estudantes precisam ser instrumentalizados a notar essas nuances.

A segunda questão reside no cuidado do autor de manuais ante a repetição de já-ditos disponíveis em outras obras de mesmo intuito (ou em outras histórias da literatura). Assim como uma obra literária deve proporcionar a modificação/ampliação do horizonte de expectativas de seus leitores, um manual didático também deveria priorizar a superação das afirmações que se repetem na linearidade do gênero “livro didático”, não confirmando o conhecido, mas, sim, renovando-o. A recepção do público a que essas escritas se voltam – professores e alunos, primeiramente – seria enriquecida e se evitaria a perpetuação de equívocos, seja no que se refere ao teor das informações, seja quanto à qualidade questionável das atividades propostas aos estudantes, em consonância com o desejável abandono das obras que se encaixam na chamada “arte culinária”.

A Estética da Recepção pode contribuir muito para que o ensino de literatura volte-se à preocupação com a formação leitora. O ideário de Jauss coloca o leitor na prática da análise literária, somando-o aos aspectos ligados à produção (a autoria) e à apresentação (a linguagem em sua função poética). Desse modo, com os pressupostos da teoria recepcional, os autores de manuais poderiam direcionar sua proposta de abordagem dos saberes literários a partir do princípio do caráter comunicacional da literatura, propondo não apenas as atividades, bem como a organização dos conteúdos, de maneira a contemplar os interesses dos leitores em formação. Afinal, quer o leitor especializado, quer o leitor “comum”, ambos (geralmente) compartilham uma época e têm um horizonte de expectativas bastante próximo, pois as indagações ante a vida são, em síntese, praticamente as mesmas.

Outro conceito aprofundado por Jauss e que se avizinha com o tema de minha tese é o de evolução literária. Tendo em vista que analisarei os manuais didáticos situando-os na linha do tempo, será possível pautar minhas observações em critérios diacrônicos – ou seja, comparando os manuais publicados em épocas distintas e demarcando os pontos de ruptura ou mesmo de reafirmação de propostas metodológicas para a abordagem do literário – e em critérios sincrônicos – comparar um dado livro didático com outros da mesma época de produção. Com esses dois movimentos, estarei pondo em voga aspectos que dizem respeito à historicidade da minha recepção, dando a

---

conhecer o horizonte de expectativas do meu tempo enquanto pesquisadora, construindo minha identidade dentro da história da literatura.

E, por fim, a última tese de Jauss traz à reflexão a função social da literatura. Se o ensino de literatura necessita estar voltado para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, os manuais não devem perder de vista a formação plena desses sujeitos, dando-lhes a oportunidade de construção de saberes que os instrumentalizem para a vida prática. O exercício da reflexão estética e ética, o estímulo à percepção da ação da história sobre a cultura e a arte e o convite para o sujeito-aluno escutar a si próprio deveriam constituir o cerne da proposta metodológica para a recepção das obras literárias em contexto escolar. No próximo item, proponho-me a aprofundar esse tema.

### 1.3 A leitura literária na escola: do entretenimento ao conhecimento

Com tantas peculiaridades, ter a tarefa de propiciar que os sujeitos tenham acesso à leitura é algo revestido de nobreza e comprometimento. Alfabetizar é uma operação de responsabilidade e engajamento, tendo em vista as consequências que dela decorrem. A alfabetização transforma uma trajetória de vida; reforça a cidadania para quem estava inerte; dá voz a quem se sentia emudecido. Assim, a leitura dentro do contexto escolar requer planejamento, devendo estar associada ao exercício constante da criticidade.

No que tange ao Ensino Médio, tendo em vista o escopo das análises a serem empreendidas neste trabalho de tese, os documentos oficiais mencionam a necessidade de promoção de atividades que visem ao fomento da prática leitora. Tomando por exemplo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no volume dedicado à área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de 2006, é possível notar a associação entre leitura e as noções de memória e cultura do país, bem como a reafirmação de que o ato de ler crítica e ludicamente é essencial à formação cidadã. Logo, saber interagir com os diferentes sentidos que emanam de um texto contribui para empoderar e incluir os sujeitos no meio social:

[...] prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.

Sob essa orientação, ressalte-se, buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. (BRASIL, 2006, p. 33)

A formação leitora na escola pode, ainda, ser uma ação catalisadora, na medida em que o aluno leitor se torna o facilitador entre os livros e o meio familiar, naqueles contextos em que a sala de aula é o único espaço em que o estudante tem acesso ao universo letrado. Levar um livro para casa e promover a interação dos membros da família com esse “objeto pulsante de sentidos” pode influenciar não-leitores a mudar sua perspectiva. Afinal, a afetividade também é fator constitutivo da leitura.

Os laços de afeto são, para muitos sujeitos, a via de acesso ao mundo das palavras desde cedo. Por conseguinte, é preciso que as práticas de leitura em ambiente escolar não venham a tolher a identidade leitora: não são raros os casos em que crianças chegam à escola gostando bastante de ler, mas logo mudam de opinião quando são submetidas a leituras pouco significativas ou a atividades inexpressivas e intransigentes

para o momento pós-leitura, cerceando a fruição. Nesse contexto, ser um leitor e passar a não o ser é uma fronteira tênue.

A formação leitora dos educandos acaba por ser, muitas vezes, uma competência atribuída exclusivamente ao professor. Cabe a ele ser criativo na seleção de leituras e na proposição de atividades, não raro necessitando de fórmulas inovadoras para que a leitura consiga chegar eficazmente em sua sala de aula<sup>3</sup>. No entanto, é preciso ressaltar que tal atribuição pode converter-se em um fardo, na medida em que, no atual contexto da educação brasileira, esse profissional precisa desdobrar-se entre turmas cada vez mais numerosas e uma jornada de trabalho dividida entre diferentes instituições, restando-lhe pouco tempo para o planejamento adequado de suas aulas – e, menos ainda, para que ele próprio possa desfrutar de momentos de leitura. Logo, é imprescindível que instâncias públicas e privadas também se envolvam na tarefa de formar leitores – seja através de patrocínio para a distribuição de livros entre os estudantes e a recuperação de bibliotecas, ou da oferta de cursos para formação docente no que tange a práticas de mediação de leitura.

Regina Zilberman, há quase duas décadas, já salientava que a relação dos brasileiros com materiais impressos era deficitária, devido a altas taxas de analfabetismo, baixo poder aquisitivo, políticas culturais ineficientes e crescente influência dos meios de comunicação de massa, dentre algumas causas. A partir dessa realidade, a autora afirmava que o Estado, os docentes e as editoras estavam engajados na tentativa de reverter tal quadro; contudo, as ações eram tão extremadas e precipitadas que acabavam por cercear o prazer no ato de ler. Em decorrência, a situação da leitura no país se mostrava desoladora. E a escola surgia, assim, como uma possibilidade de mudança de panorama.

Entretanto, a escola, ainda que imbuída pelos ideais de estímulo à leitura, não poderia se deixar contaminar pelas leis de mercado. Favorecer a leitura sem convertê-la em algo comercial, beneficiando os leitores em formação e não o capital editorial; eis, para Zilberman, desde muito tempo, o grande desafio da instituição escolar:

---

<sup>3</sup> Pensando no papel do professor na mediação literária, a professora Cristina Maria Rosa propôs o conceito de “alfabetização literária”, descrito como “[...] o processo de apresentação da literatura – seus atributos e ritos – a todos: bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Composto por três atributos que a adjetivam, a alfabetização literária prescinde de deliberação (desejar, imaginar, planejar e propor), constância (ler frequentemente) e qualificação (selecionar obras e atuar com habilidade). Isso significa dizer que a formação do gosto por ler literatura não pode ser aleatório, eventual e desprovido de critérios.” Disponível em: <<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2019/01/pequeno-glossario-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

[...] quando a leitura perde o escudo protetor conferido pela escola, que legitima a função formadora do livro, esse revela-se e avilta-se enquanto objeto de consumo. Noutra formulação, é ainda em consequência do papel exercido na educação que o livro mostra-se primeiramente válido; desprovido desse alibi, degrada-se, nivelando-se aos demais produtos em circulação no mercado, cujo valor advém de sua capacidade de ser adquirido em proporções crescentes. (ZILBERMAN, 1991, p. 20)

Ainda que algum tempo nos separe dessas ideias levantadas pela autora, o contexto social brasileiro não mudou a ponto de permitir apontar alterações em tal conjuntura. A escola continua sendo encarada como o vetor para a formação leitora, os meios de comunicação de massa e, principalmente, a Internet, muitas vezes promovem um desserviço à prática da leitura crítica, e o mercado editorial se engrandece por duas vias: por impressos que vendem muito, mas que carecem de um texto de qualidade, ou por obras de alto valor cultural, porém, de custo proporcionalmente elevado, dificultando a aquisição por uma grande parcela da população. Dada essa realidade, promover a leitura em sala de aula – e, principalmente, torná-la um hábito prazeroso – continua a ser uma tarefa árdua.

A rede mundial de computadores, com suas diferentes redes sociais, promove, de fato, um convite à leitura. Afinal, é necessário informar-se sobre o assunto do momento a fim de poder emitir opinião em *blogs*, *chats* e outros espaços de expressão. Dada essa realidade, talvez até seja possível afirmar que “nunca se leu tanto” como hoje em dia. Contudo, resta refletir não apenas quanto à qualidade do que é publicado e lido – a Internet é democrática o suficiente para que qualquer sujeito possa criar uma página e, nesse espaço, divulgar não somente seus juízos de valor acerca do momento histórico-social em que vive, mas também as produções que considera literárias, tais como contos e poemas, de sua própria autoria, ou não. Há que se pensar, inclusive, sobre o modo como ocorre a leitura. Se o material impresso exige do leitor um movimento linear, com o intuito de que a coerência do texto não se esvaeça, a leitura na Internet, pelo contrário, parece fomentar a leitura fragmentária e dispersa, deixando a linearidade e a unicidade em segundo plano. O leitor do texto impresso tem, obviamente, a liberdade de realizar os “saltos de leitura” que lhe convierem; porém, com tal gesto, ele assume o risco tácito de acabar corrompendo sua compreensão. No universo virtual, por sua vez, essa autonomia do leitor parece hipervalorizada, uma vez que já não importa tanto a sequência lógico-temporal do que se lê; basta, apenas, ler, e quanto mais diferenciados forem os conteúdos, mais autêntica será a rede de informação.



Com o apelo da Internet e da publicidade para a leitura fragmentada, as ações do professor a fim de incentivar a prática de uma leitura “mais tradicional” (contemplando materiais impressos; em especial, o livro) em sala de aula se mostram indispensáveis. Afinal, é no ambiente escolar que os estudantes podem aprimorar suas estratégias de construção de sentido, atentando para informações implícitas, intertextos, figuras de linguagem e afins. E tais recursos, certamente, contribuirão para otimizar até mesmo a referida leitura fragmentada. Trata-se, logo, de tentar coadunar campos de ação aparentemente opostos, mas que podem, pelo princípio da subjetividade, constitutivo de ambos, convergir para um bem maior: a formação leitora, pautada pela autenticidade, criticidade e autonomia.

Ernani Terra (2014) destaca que, ao ler, o sujeito aciona saberes de quatro planos distintos: o enciclopédico, o linguístico, o textual e o interacional. Saberes enciclopédicos dizem respeito às informações coletadas do mundo, isto é, são de caráter contextual, histórico-social: entender como uma comunidade lida com a ocorrência da morte, por exemplo. Os saberes linguísticos demandam atentar para as estruturas que sustentam o texto e como elas agem na promoção do sentido. O saber textual, por sua vez, corresponde ao reconhecimento dos gêneros discursivos, das tipologias textuais e dos intertextos. E, por fim, os saberes interacionais dão conta do ato comunicativo implicado no gesto de leitura, ou seja, atentar para os sujeitos envolvidos na produção e na recepção de determinado texto, expectativas, intenções. Desse modo, Terra conclui que a leitura é uma ação autoalimentadora, na medida em que o sujeito precisa se valer de conhecimentos prévios ao mesmo tempo em que os atualiza por meio de sua ação. Portanto, tem-se, com essa referência de Terra, mais um argumento para o incentivo à formação leitora na escola: a possibilidade de que os estudantes possam abastecer-se daqueles saberes que lhe serão imprescindíveis não somente para a leitura formal, institucionalizada, como, também, para as leituras que o mundo e a vida em sociedade lhe impõem.

O livro é um mundo, já salientara o crítico Roland Barthes. Compagnon (2014), no entanto, vai além dessa afirmação e conclui que, em verdade, o mundo é um livro, pois todo livro fala sobre o mundo e precisa, ainda, lidar com o arbitrário da língua como ferramenta. Novamente, reforça-se a premissa de que a leitura em ambiente escolar é fundamental para auxiliar na formação de leitores capacitados para bem manejar esse arbitrário, através da compreensão acerca do funcionamento do sistema linguístico.

Se o leitor está contido no mundo, o livro não apenas comunica algo sobre o mundo ao sujeito, mas também permite que o sujeito se volte a si mesmo. Concordando com isso, Compagnon (2009) faz referência aos postulados de Proust. Para o autor de *Em busca do tempo perdido*, a leitura de um livro promove, na realidade, uma leitura do sujeito sobre si mesmo, sendo a obra tão somente um “instrumento de ótica” que proporciona que esse sujeito atente a sensações e informações que talvez, sem o livro, não percebesse.

Em decorrência, sendo o sujeito quem manipula tal instrumento, não há como negar o princípio da liberdade que constitui a leitura: liberdade para tomar a iniciativa de ler ou de simplesmente abandonar uma leitura; fazer avanços no texto; retroceder a trechos que ainda têm o que lhe dizer: “O leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro.” (COMPAGNON, 2014, p. 142). Eis, então, a marca da subjetividade constitutiva da leitura em seu modo mais evidente.

Capacidade para realizar as próprias escolhas de títulos, temas, gêneros; possibilidade de realizar as leituras no ritmo, no lugar e do modo que melhor lhe convierem. A autonomia do leitor, nesses aspectos, é evidente. Contudo, como a leitura em ambiente escolar pode se aproveitar de toda essa autonomia, sem prejudicar, por exemplo, os programas curriculares? A resposta está na relação que professores e alunos estabelecem na construção conjunta de um projeto de leitura, com o currículo não necessitando ser abandonado, desde que discutido e, assim, ressignificado:

Para escapar dos demônios didáticos do formalismo, é preciso levar mais em conta a dimensão subjetiva da leitura e as realizações efetivas dos sujeitos leitores, alunos, estudantes, professores. A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra. Uma tal perspectiva didática [...] se contrapõe a uma tradição escolar antiga, mas ainda viva [...]. (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 23)

O respeito à subjetividade é peça-chave, o que implica flexibilizar os currículos. Pela observação e pelo diálogo, o professor pode promover a construção conjunta do currículo com seus alunos, a fim de, sempre que possível, contemplar os anseios, as necessidades e as curiosidades desses leitores em formação. Leituras impostas pouco tendem a contribuir para o estímulo ao hábito de leitura; por outro lado, leituras

negociadas, ou seja, bem estimuladas e propagandeadas, podem convencer até mesmo quem, inicialmente, preferiria não ler ou ler algo diferente do que lhe foi “imposto” – e isso é válido tanto para o professor, que necessita estar ciente do que seus alunos estão lendo, quanto para os estudantes, que não podem simplesmente denegar a existência das orientações de um currículo a ser seguido. O diálogo se mostra eficiente, assim, no princípio e no final do processo de leitura: no instante de seleção do que se propõe para ler e, claro, no momento de recepção, quando se discutem as diferentes impressões que o texto despertou. O diálogo é elemento importante na construção da subjetividade; lança luz sobre a liberdade que o sujeito tem acerca de sua formação e, também, esclarece os limites – e as consequências – de suas escolhas e ações.

A importância do diálogo como elemento formador da subjetividade no processo de leitura também já fora destacada por Bordini e Aguiar (1993). Para as autoras, a apropriação do lido pelo sujeito passa, inevitavelmente, pela dimensão do outro, via diálogo:

A ampliação do conhecimento que daí decorre permite-lhe compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico. O acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens. A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio do código comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 10)

Uma vez que o livro é o objeto que, em se valendo da linguagem verbal em sua modalidade escrita, registra e conserva os produtos da consciência humana, as autoras concluem que, pela leitura, os sujeitos se aproximam daqueles saberes que lhe estão distantes no tempo e no espaço. E o diálogo representa, assim, juntamente à receptividade do outro, uma forma de aprimoramento na assimilação do que foi lido. Novos sentidos vêm a emergir, tendo em vista que o contato com o outro pode iluminar trechos de um texto que, seja por qual razão, não conseguiram “falar” ao sujeito. Além disso, o diálogo se mostra como possibilidade para que surja, entre os sujeitos, alguma vinculação por meio de temas de interesse comum, instaurando uma cadeia de interesses que tende a reforçar o hábito de leitura.

A leitura motivada no ambiente escolar representa, dadas as condições para sua ocorrência, um desafio para todos aqueles que ela envolve. Na instância do sujeito

leitor, o desafio está em penetrar a materialidade linguística e a partir dela extrair sentidos, que podem, inclusive, mexer com os arquivos da memória e atuar em instâncias antagônicas: ressuscitar traumas ou rememorar alegrias. O conhecimento novo que se instaura através do lido também pode causar estranhamento ao leitor, desacomodando-o a ponto de fazê-lo resistir à dada leitura ou até mesmo abandoná-la. E, em meio a tudo isso, é necessário estar disposto para acolher uma proposta de leitura advinda de outrem, algo em que até mesmo estados de ânimo e humor são fatores relevantes. Iniciar uma leitura por iniciativa própria é diferente de necessitar acolher uma solicitação exterior. Na esfera do professor, os aspectos a serem vencidos são a seleção dos textos *versus* o interesse e a maturidade dos estudantes, a criação de um ambiente favorável para a leitura em ambiente escolar e, claro, o convencimento dos leitores em formação quanto à relevância do que lhes é proposto para ler. A respeito da seleção, é fundamental que o professor seja, ele próprio, um leitor ativo e crítico. Além disso, Bordini e Aguiar (1993) salientam o mérito da pesquisa de interesse junto aos alunos, a fim de se elaborar um perfil de leitor predominante em um contexto específico, averiguando leituras anteriores, atuais e expectativas. Com base em tais dados, o material a ser lido em classe pode não apenas atender a questões de currículo, mais imediatas, como, inclusive, ajudar na formação do gosto pelo ler. A abordagem proposta pelo professor para o texto lido também necessita de planejamento prévio, a fim de que a leitura seja aproveitada ao máximo. Atividades muito singelas ou complexas ao extremo podem colocar todo um projeto de leitura a perder e, pior, alijar o leitor que vem em um processo de conquista do hábito de ler; o professor precisa estar atento ao que solicita a partir da leitura proposta. Nesse sentido, mais uma vez, uma conduta didática pautada pelo diálogo entre o professor e seus estudantes pode auxiliar na organização das atividades para discussão do texto, estimulando a troca de opiniões, a aceitação do diferente e a percepção da multiplicidade de sentidos que a linguagem verbal pode acarretar:

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e o consequente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 26)

Logo, a leitura será tão efetiva quanto for o grau de envolvimento dos estudantes com o texto. O conforto de ler algo previamente conhecido e esperado propicia que o sujeito se identifique imediatamente com o texto, enquanto que o ter de lidar com algo novo e inesperado abre margem para a aquisição de conhecimentos e propicia experiências e sentimentos diferentes. Com isso, o hábito de ler tende a robustecer-se, seja para adquirir informações ou por lazer, porque o sujeito percebe que a leitura vai além da decodificação. Preencher os vazios que todo texto traz em si é uma atividade dinâmica e, por que não, instigante.

As ações de leitura desenvolvidas no ambiente escolar servem até mesmo como critério para representar a instituição na comunidade em que está situada. Projetos de leitura inovadores e variados tornam-se uma boa vitrine da qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores na escola. E, quando tais atividades conseguem integrar a comunidade externa, mais significativa a leitura acaba por ser. Daí a responsabilidade das escolhas efetuadas pelo formador de leitores.

É inquestionável a importância do incentivo à leitura, seja no ambiente escolar ou fora dele. No entanto, o professor há que ser crítico e seletivo o suficiente para não cair em “armadilhas mercadológicas”, ou seja, promover leituras simplesmente para atender exigências de editoras ou por apelos de campanhas midiáticas de grandes empresas. O fato de que a leitura a ser proposta deve trazer algo de enriquecedor para os sujeitos em formação é um critério que o professor – e quem opera com a leitura fora da sala de aula – não pode perder de vista.

## **1.4 Os documentos oficiais na educação brasileira: o que ditam para a leitura literária desenvolvida em contexto escolar<sup>4</sup>**

A leitura de textos literários na escola é uma ação compulsória, tendo em vista que o currículo, particularmente no Ensino Médio, trata a Literatura como uma área de saber (uma disciplina) e elenca conteúdos a serem estudados. Como consequência, os programas de concursos vestibulares e de provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trazem questões acerca desse saber.

Os programas de algumas instituições de ensino optam por não indicar um espaço exclusivo para o estudo da literatura. Nesse caso, os saberes literários ficam restritos às aulas de Língua Portuguesa, sujeitando-se, inclusive, a uma velada disputa entre o que o professor julga ser mais relevante: otimizar o tempo para o trabalho com os conteúdos de língua, deixando em segundo plano os literários, ou vice-versa? Como a produção textual se encaixa nesse contexto?<sup>5</sup> E ainda: no que tange à literatura, as ações de sala de aula devem priorizar a teoria literária ou a formação leitora, uma vez que muitos estudantes têm momentos de leitura fora do ambiente escolar? Voltar à história da educação literária no Brasil pode justificar a pertinência dessas questões no presente.

### **1.4.1 O passado do ensino de literatura no Brasil**

As origens do ensino de literatura no Brasil remontam a uma associação com os estudos de língua materna, privilegiando a educação das elites. Assim, a escola foi começando a se identificar com o desígnio de ser ela a responsável pela formação do gosto e do cânone. Conforme Magnani (2001), ainda no Brasil Colônia, a escola humanística, implementada pelos jesuítas, tinha por objetivo a catequese e a instrução. Através das “escolas de ler e escrever”, aulas de gramática e de retórica eram ministradas, tomando os textos clássicos escritos em latim como recurso. As ações

---

<sup>4</sup> Nessa seção, farei um apanhado de alguns fatos históricos e algumas políticas governamentais que repercutiram na presença da literatura nas salas de aula brasileiras. Esses dados serão retomados, aprofundados e acrescidos de outros à medida que realizarei as análises dos manuais, no próximo capítulo.

<sup>5</sup> Em 2017, o Congresso Nacional aprovou a chamada “Reforma do Ensino Médio”, proposta pelo Ministério da Educação ainda em 2016. Dando continuidade a esse projeto, em abril de 2018 o então ministro da Educação, Mendonça Filho, entregou ao Conselho Nacional de Educação e à sociedade brasileira a versão inicial da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, documento que objetiva orientar os currículos das instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, estabelecendo as competências, as habilidades e os conhecimentos que, ao final de três anos, todos os estudantes do país deverão desenvolver dentro de um “currículo geral” de 1.800 horas-aula, restando outras 1.200 horas para “itinerários formativos”, de acordo com o Ministério. Nesse texto, a literatura sequer foi citada no rol de disciplinas; mais uma vez, os saberes literários diluem-se, tacitamente, dentre os de língua portuguesa. Até o momento (maio de 2019), as discussões a respeito da versão final do documento permanecem inertes.

consistiam, basicamente, na imitação. Os estudantes eram ideologicamente sujeitados a “reconhecer as belas letras”, não havendo oportunidade para questionamentos. Afinal, o que estava em pauta era a manutenção do Estado. Uma educação mais aprofundada era obtida apenas fora do país, e Coimbra era o destino a que mais se recorria. Por consequência dessa realidade, a formação escolar era vista como sinônimo de elevado *status* social, e o distanciamento entre “letrados” e “não letrados” expunha, em verdade, os extremos econômicos de uma sociedade em processo de constituição, mas bastante arraigada aos princípios burgueses do colonizador europeu.

Em 1759, as reformas implantadas pelo Marquês de Pombal excluíram a Companhia de Jesus da colônia, dirimindo a educação de cunho mais religioso. O ensino público passou a ser financiado pelo Estado. Nessa nova orientação, ao ensino de latim somaram-se o idioma grego, a filosofia e a retórica. O indivíduo deixou de ser formado para servir a Igreja para, então, servir ao Estado. Contudo, é com a mudança da Família Real para o Brasil que se fizeram notar mudanças mais expressivas na educação, uma vez que o surgimento da Imprensa Régia e a fundação da Biblioteca Nacional impuseram um aprimoramento das técnicas de leitura e de escrita.

A Proclamação da Independência, em 1822, implicou mudanças significativas no projeto educacional brasileiro. A partir desse momento, era imprescindível que a nova nação deixasse evidente o rompimento dos laços de dependência da antiga metrópole, tanto na área política quanto na econômica e, por conseguinte, na formação cultural dos cidadãos. A fim de que a ideologia nacional se propagasse, os estudos literários vieram bem a propósito.

Se antes o que se propagavam nas escolas eram os saberes e valores europeus, a Independência fez com que surgisse um projeto de hipervalorização da história brasileira, coincidindo, poucos anos depois, com o ápice do Romantismo como movimento literário. A escola tornou-se, então, vetor de uma mudança de paradigma. E os textos de caráter literário, claramente engajados com o propósito de exaltação da “nova pátria”, serviram como um recurso bastante eficiente no processo de edificação da nova ideologia. Estudar literatura brasileira – e, também, a história da literatura brasileira – era ter contato com um modelo para o “bem escrever” e o “bem pensar”. E a memorização de tais modelos traria consequências diretas principalmente para aqueles que desejavam ingressar nas faculdades de Direito – à época, com sedes em São Paulo-

SP e Olinda-PE –, pois era pré-requisito ter aprovação em Filosofia Racional e Moral, Retórica e Gramática, dentre outras áreas<sup>6</sup>.

Durante o Império, no entanto, ainda não se pode falar em universalização do acesso à formação escolar. O problema da falta de escolas e de docentes preparados, bem como questões de cunho administrativo-organizacional, ainda se fazia notar, conforme lembra Magnani (2001). Ademais, frequentar uma escola continuava sendo prerrogativa para apenas uma parte da população, limitando as camadas populares, quando muito, a uma formação básica. Soma-se a isso o acesso ao livro, bem cultural que muito contribuiu na consolidação da ideologia burguesa, mas que era um objeto distante do poder aquisitivo de grande camada da população. A maioria das publicações ainda vinha de editoras europeias, sobretudo francesas.

À época da República, a educação, novamente, sofreu mudanças. A importância da instrução foi mote do movimento republicano, prosseguindo anos depois:

A educação se torna uma bandeira de luta, no período pós-republicano, e surge como o caminho natural para a difusão das ideias nacionalistas, fazendo-se acompanhar da criação de uma literatura especificadamente escolar, que traz os ecos europeus do desenvolvimento do gênero e se apresenta como veículo dos valores que à escola cumpre difundir, ao mesmo tempo em que permanece o caráter enciclopédico e o ensino do tipo literário na instrução secundária e no ensino superior [...]. (MAGNANI, 2001, pp. 21 e 22)

O ensino de literatura brasileira – em especial, da história da literatura brasileira – em muito contribuiu para a consolidação do ideário nacionalista. Afinal, o caráter cronológico intrínseco à abordagem historiográfica, somado ao teor das obras literárias publicadas naquele momento (exaltando os relevantes fatos históricos do jovem país), veio a facilitar o inculcar dos preceitos do novo regime político. Se a escola era o principal local para a disseminação da ideologia nacionalista, as aulas de leitura tornaram-se o veículo perfeito, uma vez que as atividades de sala de aula baseadas nos textos literários nada tinham de inovadoras: o foco continuava sendo a imitação dos bons modelos de uso da linguagem, por meio da memorização e da repetição/recitação. Com isso, alinham-se o doutrinamento do futuro cidadão e o reforço à identidade nacional. Cabe ressaltar que tal perspectiva para o trabalho com a literatura na escola

---

<sup>6</sup> De acordo com a lei de 11 de agosto de 1827, promulgada pelo Imperador Dom Pedro I. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm)>. Acesso em: 9 mar. 2019.



estender-se-á até as primeiras décadas do século XX, conforme indicam alguns manuais e livros-texto<sup>7</sup>.

Conforme pontua a pesquisadora Márcia Razzini (2000), em estudo acerca da evolução do ensino de língua portuguesa e literatura brasileira a partir das versões da *Antologia nacional*, manual produzido pelo Colégio Pedro II<sup>8</sup>, a partir de 1889 é que a literatura e a história literária deixaram de ser subitens das aulas de Retórica e Poética. Contudo, tendo em vista que os programas curriculares dessa instituição eram organizados em consonância com os conteúdos exigidos pelos exames preparatórios para ingresso nos cursos superiores, os saberes de história da literatura nacional restringiram-se ao “bacharel em Letras”, título que recebia o aluno que concluísse sua formação secundária no próprio Colégio Pedro II, pois a literatura nacional não fora mais abordada por tais exames. Graças à publicação de *História da literatura brasileira*, de autoria de Silvio Romero, em 1888, os estudos de literatura brasileira reafirmaram sua importância. Tal obra tornou-se, inclusive, um compêndio.

A urbanização e a industrialização vivenciadas pela população brasileira nos primórdios do século XX mudaram, também, os princípios da educação nacional. Frequentar uma escola se converteu em possibilidade de ascensão social. Nesse novo contexto, o ingresso das camadas populares na vida escolar se intensificou. Todavia, foi reforçado o abismo entre uma formação mais intelectual – aquela tradicionalmente voltada para as elites – e uma mais profissionalizante – destinada à parcela da população que se encontrava em estado de maior vulnerabilidade social. O ensino de literatura, então, necessitou moldar-se a essa realidade, atendendo o novo público que passou a ter acesso, ainda que limitado, ao âmbito escolar e aos bens de expressão cultural. Em paralelo, aumentou a demanda por professores, cuja formação acelerada implicou lacunas, sanadas pelos manuais didáticos, que se converteram em personagens centrais das aulas. Vigorava ainda o ensino de história da literatura, mas sem o caráter ideológico-nacionalista tão primordial quanto antes.

Isso se manteve por bastante tempo e, pontualmente, na década de 1970, quando o governo do presidente Emílio G. Médici instituiu uma reforma educacional no Brasil, o ensino de história da literatura não mais preponderou. De acordo com Regina Zilberman

---

<sup>7</sup> As reflexões acerca dos referidos manuais serão aprofundadas no próximo capítulo deste trabalho; entretanto, parece interessante apontar, desde já, o momento da origem de tal perspectiva didática para o ensino de literatura observado em alguns dos manuais selecionados para compor o *corpus* de análise.

<sup>8</sup> Essa instituição foi, por muitos anos, o referencial legal para todas as escolas secundárias do país, fossem elas públicas ou privadas.

(2016, p. 413), “naquele momento, tratava-se de rapidamente expandir a escolarização a todos os segmentos sociais e regiões geográficas do país”, e isso implicou que conteúdos fossem “diluídos, facilitados e pouco avaliados, garantindo o sucesso do programa de formação acelerada, dirigida ao mercado de trabalho”. Por conseguinte, se o ensino de história da literatura, em sua perspectiva mais contemplativa, prestara-se, há tempos, à expansão da ideologia das classes dominantes (que consumiam literatura porque nela se enxergavam), a partir desse novo marco, ela teve de ceder a outras urgências, um tanto pragmáticas: “Ainda que o nacionalismo exacerbado estivesse em voga no período, ele não mais precisava do suporte da literatura, já que os meios de comunicação de massa eram bem mais competentes na difusão do ideal do ‘milagre brasileiro’” (ZILBERMAN, 2016, p. 414).

Anos depois, o cenário político nacional mudou bastante, e diferentes regulamentações a respeito da educação sucederam-se. Contudo, a escolarização da leitura ainda apresenta dificuldades para cooptar leitores assíduos, capazes de contestar e subverter os ditames de um modelo de sociedade conservador e subserviente aos interesses da elite econômica que comanda o país e que pouco se importa com o “transplante cultural” oriundo da dependência das nações mais desenvolvidas:

A ampliação e a universalização da escola, ela mesma uma decorrência do capitalismo de que a burguesia é fruto, determinaram não apenas o crescimento do público leitor, mas, sobretudo, sua segmentação e multiplicação. Este, da sua parte, é formado não apenas pelo que aprende em sala de aula, mas por sua trajetória, pertença social e lugar na cultura. A literatura brasileira, por exemplo, pode ter diversificado seus temas, buscado atingir camadas populares (com pouco sucesso, diga-se de passagem), investido em alternativas de globalização. Mas não suscita identificação para além das categorias sociais e intelectuais de que previamente dispunha. Não responde a ansiedades de consumidores prováveis que preferem o *rap*, o *funk*, o pagode ou a música sertaneja, assim como não dialoga com a audiência de telenovelas, os adeptos da cultura de massa e os seguidores das redes sociais. (ZILBERMAN, 2016, p. 412)

Não basta ler; o conteúdo do que se lê é deveras revelador do propósito da leitura. Sendo assim, o desafio da leitura literária na escola está, justamente, no despertar da criticidade em paralelo com o atendimento aos desejos dos leitores em formação, a fim de que o hábito de ler seja reconhecido como uma atitude libertadora/transformadora. Para tanto, o trabalho com a literatura na sala de aula tem buscado parcerias com outras formas de expressão cultural, que vão além da materialidade verbal, tais como as histórias em quadrinhos, os filmes, as músicas, as artes plásticas, as *performances*

difundidas por meio das plataformas digitais. E até mesmo os documentos oficiais mais recentes sugerem a adoção de tal perspectiva para o ensino de literatura; contudo, não parecem aprofundar-se na questão do potencial emancipatório da leitura literária.

#### **1.4.2 No presente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: um novo discurso oficial acerca da literatura em sala de aula**

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em 2006, em seu volume 1, “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”, dedicou um capítulo para tratar exclusivamente do que chamou de “Conhecimentos de Literatura”<sup>9</sup>. Ao longo de pouco mais de vinte páginas, o docente recebe insumos acerca da especificidade do discurso literário, uma vez que essa manifestação da linguagem verbal, diferentemente das demais, potencializa vivenciar a liberdade. Isso é atribuído aos recursos da língua aplicados e à ausência do pragmatismo que norteia os outros discursos do cotidiano, particularidades do texto literário.

Ao longo dos tópicos, o documento prioriza a defesa da presença da literatura no Ensino Médio e a atualização dos postulados das edições anteriores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, é afirmado, inicialmente, que o ensino de literatura vem a cumprir com o Inciso III do Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 2006<sup>10</sup>, pelo fato de que a literatura é uma manifestação da arte e, como tal, educa para a sensibilidade, promovendo a “humanização do homem coisificado” (BRASIL, 2006, p. 53). Nessa perspectiva, a prática do professor de literatura não deve estar concentrada na transmissão de informações quanto a estilos de época e demais saberes de cunho mais informativo; deve, sim, objetivar a ampliação e a articulação de estratégias que culminem com a formação do leitor literário. É preciso vivenciar a experiência do literário:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem,

---

<sup>9</sup> Em 2000, o Ministério da Educação promulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em 2002, tal documento foi atualizado, tornando-se Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio (PCN+EM). Porém, ambos os documentos não trouxeram anotações específicas para o ensino de literatura na Educação Básica. As habilidades literárias figuraram diluídas dentre as estimadas para o ensino de língua portuguesa.

<sup>10</sup> Eis a transcrição do referido inciso: “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (LDBEN, 1996).

consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55)

As OCEM deixam bastante evidente a importância do contato dos estudantes com o texto literário. Isso instiga a próxima etapa deste trabalho: averiguar o quanto os manuais didáticos em análise preconizam o estímulo à leitura literária, bem como de que maneira isso é conduzido; examinar se o prazer estético tem espaço para ser desenvolvido e exercitado. Outrossim, soma-se a tais análises uma observação acerca da repercussão do momento histórico em que os manuais são publicados e as propostas por eles planejadas.

Depois de uma breve discussão sobre a literariedade dos textos, o documento aborda a inclusão de obras rotuladas como formas de expressão mais populares, tais como o *rap*, a literatura de cordel e as letras de música, frente àquelas produções inquestionavelmente concebidas como sendo “clássicas”. O julgamento caberá ao docente, que, de acordo com seus objetivos, fará as escolhas dos textos, atribuindo-lhes valor conforme os critérios em voga no momento sócio-histórico vivido e seu interesse (ou não) em se valer dessas produções para, criticamente, revisitar o cânone.

A seguir, as OCEM trazem à discussão algumas colocações dos PCN publicados em anos anteriores e que suscitaram questionamentos acerca de sua validade (pois a literatura não tinha, até então, recebido um tratamento à parte com relação à disciplina de Língua Portuguesa), a saber: a ênfase no interlocutor; a proeminência da história da literatura; a distorção do conceito de fruição estética, confundido com divertimento e gosto. A partir desses pontos, o documento salienta que o contato do estudante com o texto literário deve priorizar a leitura individual, pois é tal momento o alicerce para o processamento do verdadeiro fruir estético, isto é, a apropriação do texto literário pelo leitor, ao construir sentidos, exercitar a criticidade, vivenciar sensações. A leitura coletiva e o compartilhamento de impressões caberiam a uma etapa posterior.

Tratando mais precisamente da formação do leitor, as OCEM descrevem a diferença observada entre as escolhas dos leitores fora do ambiente escolar – tidas como “escolhas anárquicas”, uma vez que geralmente fogem das obras canônicas e têm determinação direta dos “desejos imediatos”, como um título e/ou uma capa que chamem a atenção – e aquelas escolhas que ocorrem em meio ao ambiente escolar –

portanto, sistematizadas, tendo em vista atingir algum objetivo mais educativo, já que é esperado que os títulos que entram nas bibliotecas escolares hajam passado por criteriosos processos de avaliação. Nesse sentido, o documento orienta que o professor esteja atento para não se deixar influenciar pelos ditames mercadológicos, tendo em mente que é no ambiente escolar, não raras vezes, que muitos alunos têm a oportunidade para acederem a um repertório de bens culturais diferenciado daquele que carregam consigo, composto por manifestações artísticas de consumo imediato.

Reforçando a necessidade de que os estudantes do Ensino Médio sejam expostos ao contato direto com as obras literárias, as OCEN afirmam que:

Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros. (BRASIL, 2006, p. 64)

Por conseguinte, o livro didático deve estar presente na sala de aula de literatura, sim, mas como coadjuvante. Ou seja: a leitura dos fragmentos de textos literários recortados pelos manuais não substitui a leitura das obras literárias em si mesmas. É reconhecido que o tempo para o trabalho com a literatura disponibilizado pela grade curricular é limitado; logo, o professor precisa procurar as melhores estratégias para otimizar a leitura literária em sala de aula e, inclusive, convencer os alunos a incluí-la em sua rotina – talvez, em um primeiro momento, como tarefa extraclasse, para aqueles que não têm a leitura como hábito.

Dada essa menção à prática de leitura no universo escolar, as OCEN passam, então, a dedicar-se à caracterização da figura do leitor. O documento reitera a instância da receptividade como sendo a responsável por concretizar os sentidos múltiplos da criação artística. Traz contribuições de teóricos como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin e Umberto Eco, abordando questões relativas ao caráter aberto do texto literário e as consequências disso para a formação leitora. Tais ideias vêm a culminar com o próximo item das orientações, que consiste, especificadamente, na formação do leitor crítico pela instituição escolar.

Quanto ao papel da escola na formação leitora, as OCEN enfatizam a escolha dos métodos a serem empregados. Deixam claro que há muito tempo a escola tem consciência de sua função como propulsora do acesso aos bens culturais, oferecendo

conhecimentos acerca da tradição literária e instrumentos para uma compreensão das obras em nível mais profundo, objetivando, ao final, a formação do gosto. Contudo, o que se necessita pôr em foco são os recursos empregados pelo professor do Ensino Médio para que seus alunos possam ir além da leitura de *best sellers* e busquem ler não apenas as obras infantojuvenis, publicações cuja linguagem está, muitas vezes, bastante próxima daquela que esses jovens já empregam no dia a dia:

O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (BRASIL, 2006, p. 70)

Assim, o documento sinaliza para a necessidade de que as aulas de literatura contemplem atividades que permitam ir além da chamada “metaleitura”, ou seja, que não se restrinjam a aspectos textuais, como análise de recursos de forma e traços de estilo de época. O estudo do processo de composição do texto literário é importante; porém, só tem razão de ser se, de alguma forma, contribuir para motivar o leitor na descoberta do potencial artístico da palavra literária. Disso, decorre que o desafio está em fazer com que os alunos percebam que é possível dedicar-se à leitura de um livro para reconhecer-se como leitor, para compartilhar a experiência da leitura, para despertar o interesse por algum tema, para refletir sobre si mesmo – não apenas para responder às perguntas de um questionário enfadonho ou para qualquer outra obrigação.

A prática do docente de literatura deve, portanto, ter por meta conciliar a instrução a respeito da arte literária com a motivação para que a leitura de obras literárias se converta em hábito para seus alunos. A seleção dos textos, logo, é uma etapa crucial no planejamento das aulas. Nesse sentido, as OCEM recomendam que as escolhas não se limitem ao gosto pessoal do professor, mas que privilegiem a atenção aos projetos pedagógicos e à diversidade de gêneros, buscando contemplar o que prescreve o currículo com o devido espaço para as leituras não previstas (que venham a preencher uma necessidade imediata ou que sejam uma sugestão dos discentes). O documento salienta que, no contexto atual do ensino de literatura, as obras estudadas em classe têm sido, em sua maioria, um efeito do que aparece nos livros didáticos, tanto no que se refere à seleção quanto ao modo de abordagem, ancorando-se nos títulos canônicos da história da literatura. Há uma artificialidade em tal conduta, na medida em que o livro, materialidade literária, pouco ou nada figura nas classes, pois trechos e resumos tomam

lugar de destaque – são breves e, portanto, podem fornecer informações básicas, entendidas, em um primeiro momento, como “o essencial”, “o que se precisa saber sobre”. Desse modo, lembram as OCEM, a natureza do ato de ler, ou seja, toda a interação consigo mesmo, com o tempo/espço e com o outro, proporcionada pelo texto artístico, se esvaece. Portanto, não se trata de condenar e abandonar a utilização do livro didático nas aulas de literatura; porém, o professor, tendo em vista seu papel de mediador, deve encontrar estratégias que lhe permitam trabalhar com saberes que vão além do que apresentam esses manuais.

O planejamento das ações é, como se percebe, etapa primordial no trabalho sistemático com literatura ao longo dos três anos de Ensino Médio. A partir disso, as OCEM sugerem que:

[...] se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (BRASIL, 2006, p. 73-74)

As produções contemporâneas e as estrangeiras, a interdisciplinaridade e as diferentes manifestações artísticas, então, podem oferecer conhecimentos que vão além do que preconizam os manuais didáticos para o ensino de literatura. E o potencial que esses recursos trazem em si será melhor obtido na condição de que o professor, em sua função de mediador, consiga planejar adequadamente o escopo de suas ações, a fim de bem aproveitar o potencial significativo de cada um desses elementos quando posto em diálogo com o currículo a ser seguido.

Ainda enfocando a etapa de seleção dos textos, as OCEM versam sobre a importância da inclusão de textos de gênero poético e de obras não canônicas nas aulas de literatura. Nesse sentido, caberia ao professor estar em formação continuada, ou seja, próximo dos estudos empreendidos pelas pesquisas acadêmicas, pois a reorganização do conjunto de obras constitutivo do cânone depende das análises de caráter crítico e científico realizadas nas universidades. E, por conseguinte, até mesmo aspectos referentes à metodologia e à teoria literária acabam por ser discutidos e redefinidos.

Então, além da tarefa de mediador, seria interessante que o professor também tivesse condições para especializar-se continuamente.

A grande influência que os exames vestibulares costumam exercer sobre a seleção das obras a serem lidas na escola também é um ponto levantado pelas OCEM. O documento sugere que o programa a ser seguido pelo professor de literatura atente para o que for considerado imprescindível para a formação literária do estudante, sem se deixar limitar apenas ao que determinam tais exames. O esperado é que, ao final do Ensino Médio, o aluno tenha construído saberes sólidos o suficiente para que consiga, inclusive, lidar adequadamente com leituras que não passaram pela mediação do trabalho em sala de aula.

Aprofundando a discussão quanto à conduta do professor em seguir irrefutavelmente ao que prediz o programa curricular da disciplina de Literatura, as OCEM afirmam que adotar a perspectiva da história da literatura acaba sendo a alternativa mais simples para a alegada falta de tempo dos professores para dedicarem-se à elaboração de planos de ensino engajados com um projeto maior, que vise à formação leitora. Cinco pontos são citados acerca dessa questão: (1) as obras estão previamente selecionadas, mas não incluem as particularidades regionais; (2) o professor não necessita aprofundar sua formação para bem explorar o potencial significativo das obras, uma vez que já há toda uma crítica cristalizada para o que está no cânone; contudo, tanto ele quanto seus alunos precisarão limitar-se ao já-dito, cerceando o exercício da criticidade; (3) é possível estudar os estilos de época da literatura brasileira em sequência cronológica, desde o descobrimento até a atualidade; entretanto, as características de cada estilo tendem a facilmente se confundirem, pois elas são apresentadas de maneira a serem memorizadas para, posteriormente, serem reproduzidas/averiguadas em avaliações; (4) um grande número de autores e obras é apresentado, mas a leitura literária fica em segundo plano; e (5) os estudantes podem visualizar um amplo repertório de obras; porém, tal conhecimento fica circunscrito ao que já fora difundido pela crítica: sobre a obra “x”, apenas uma única (e alheia) interpretação. As OCEM esclarecem que não se trata de extinguir a história da literatura do currículo, pois é a partir dos dados de cunho histórico que o contexto de produção de uma obra é apreendido, o que é essencial na construção do significado para o texto que se leu. Na verdade, a história da literatura deve se fazer presente para o aprofundamento do estudo de uma obra, estando esta – a obra literária – no centro das atividades desenvolvidas em uma aula de literatura.



Outro “risco” apontado pelas OCEM a respeito da adoção da história da literatura como única perspectiva norteadora do trabalho com literatura em sala de aula está na artificialidade de tentar encaixar obras e autores em específicos estilos de época, compondo uma lista fechada que não dá margem à transgressão, ao transitar de sentidos, à exploração da materialidade linguística em seu mais alto potencial artístico. Nessa mesma linha, o professor também pode se deixar influenciar por “falsos moralismos”, isto é, abnegar determinados títulos porque, tendo em vista “o que todo mundo diz”, neles são tratados temas que vão de encontro ao discurso oficial e aos bons costumes. Pois, justamente, nisso reside o papel da leitura literária: incitar a reflexão, o diálogo; fazer o leitor deparar-se com questões que o desacomodem em seu modo de encarar o mundo em que vive. Com isso, reforça-se a necessidade da leitura prévia das obras pelo professor, munido ele próprio do intuito de livrar-se da influência exercida por já-ditos e estereótipos.

Colocar o texto literário como objeto central das aulas de literatura implica planejar o tempo a ser dedicado para a leitura efetiva em sala de aula. Se o trabalho com um texto do gênero lírico, de poucos versos, requer não mais que alguns minutos de leitura preliminar, uma narrativa sob a forma de romance, por sua vez, exige horas, estendendo-se aos momentos extraclasse. E cada leitor tem o seu ritmo de leitura. Sendo assim, mostra-se importante que o planejamento das aulas de literatura contenha espaços reservados para a leitura de trechos do romance em estudo, a fim de que essa ação oriente a construção de sentidos para a obra como um todo.

O melhor aproveitamento do tempo na aula de literatura também recebe atenção das OCEM no que tange à conquista daqueles estudantes que ainda não foram sensibilizados para a palavra literária. Como sugestão, o documento indica que se comece apresentando textos de leitura mais rápida, como poemas, contos e crônicas, cujo efeito de sentido tenha potencial para cativar leitores e iniciá-los na prática da leitura crítico-interpretativa. E, devendo ser esse trabalho minucioso com o texto literário em si o imprescindível nas aulas de literatura, as OCEM cogitam que nem mesmo todos os estilos de época sejam estudados:

A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos

crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação e também pelas leituras que segue fazendo a título de formação contínua. (BRASIL, 2006, p. 79)

Aqui, acredito que caiba realizar uma crítica: enquanto as OCEM dão margem para que o professor não fique preso à perspectiva de abordagem da história da literatura e, inclusive, que nem todos os períodos literários sejam estudados ao longo do Ensino Médio, os currículos da maioria das instituições de ensino ainda estabelecem que tais conteúdos sejam estudados, via história da literatura. Além disso, o próprio Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – que, desde 2006, passou a contemplar também o Ensino Médio, sob a alcunha PNLEM), distribui livros didáticos, os quais, por sua vez, tampouco fogem dessa visão conteudista e organizam suas informações de modo a abarcarem todos os estilos, na maior riqueza de detalhes possível. Logo, o documento institucional que deveria balizar as práticas educativas não repercute sequer nas ações da Instituição, na medida em que ela financia, com grandes cifras (verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE), a distribuição de um material que contradiz (ou, no mínimo, não contempla) as sugestões lançadas.

E, inclusive, some-se a isso o fato de que, naqueles contextos escolares em que os responsáveis pelos alunos é que adquirem os livros didáticos nas livrarias, como pode o professor deixar esse recurso de lado ou minimamente utilizá-lo? Não seria ele diretamente “cobrado” a dar satisfações pela solicitação de um recurso financeiramente dispendioso e que, depois, mostrou-se pouco interessante? É evidente que o professor não deve se sentir submisso ao livro didático; este deve figurar como um dentre tantos outros recursos para as ações de sala de aula. Contudo, se esse material se faz presente no cotidiano escolar, há razões para denegá-lo completamente? Ou ele precisa se converter em tão somente um peso a mais na mochila dos alunos, porque permanece fechado e guardado, “calado”?

Face a isso, entendo que o livro didático necessita ser remodelado, contemplando justamente o que sugerem as OCEM, a fim de que realmente possa contribuir no planejamento do professor engajado com o propósito da formação leitora. Tal como pretendo analisar nas partes seguintes deste trabalho, os manuais para o ensino de literatura há muito tempo vêm auxiliando os professores no ensino de literatura, de acordo com as exigências curriculares de cada época. Sendo assim, se há um descompasso entre os documentos oficiais e os livros didáticos, ou entre os currículos

escolares e os documentos oficiais, o professor se vê em conflito. Cabe, então, aos autores desses recursos repensar as estratégias que planejam para execução nas salas de aula, com o intuito de que suas obras possam ser melhor aproveitadas na prática docente.

Retornando às ideias das OCEM:

Pelo exposto, evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e considerarmos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (BRASIL, 2006, p. 79)

Nesse sentido, reforça-se a premissa de que, na formação leitora, o principal é propiciar o contato com o texto literário em si. Conteúdos programáticos e, ao lado deles, os livros didáticos, são elementos que ainda merecem discussões e adequações.

As OCEM encerram seu capítulo dedicado ao ensino de literatura mencionando a questão dos espaços para a leitura. No que tange ao ambiente escolar, é preciso atentar para a importância da manutenção de um significativo acervo de obras literárias na biblioteca, objetivando que os estudantes tenham livre acesso a ela e, em decorrência, possam tomar exemplares para empréstimo e levar o hábito da leitura para casa e para aqueles lugares por onde circulem, propiciando que as trocas de saberes com leitores distintos sejam mais vivazes, espontâneas. Ademais, as OCEM também referendam a criação de outros espaços para leitura dentro da escola, a promoção de eventos com escritores locais e a organização de passeios com finalidade cultural, para que a sensibilidade seja estimulada. O indispensável é que os momentos de leitura na escola possam somar as instâncias da fruição individual – que é o resultado da relação entre livro e leitor, não podendo ser diretamente mensurada, uma vez que independe do contexto escolar para ocorrer – e da aprendizagem – a apropriação de conceitos e informações que visem a instrumentalizar esse leitor em formação, para que ele saiba manejar os recursos da linguagem literária e dela extrair todo o seu potencial significativo. Com tal aliança (fruição e aprendizagem), qualquer manifestação artística, especialmente a literatura, tende a contribuir no preparo dos estudantes para o pleno exercício da cidadania.

Analisando o que as OCEM afirmam acerca do ensino de literatura, é possível observar que esse documento do Ministério da Educação posiciona-se na contramão das políticas que visam à supressão dessa disciplina da grade curricular do Ensino Médio,

como o que estamos presenciando, mais de uma década depois, com a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Ainda que alguns dos pontos abordados pelo texto das orientações suscitem críticas, principalmente aqueles que parecem partir de “uma escola ideal”, isto é, com professores que possam dedicar muito do seu tempo para o planejamento de atividades e a elaboração de projetos tão cativantes quanto desafiadores, incentivando os estudantes não apenas a engajar-se no universo literário, como também a tornarem-se leitores por hábito e não por obrigação. O mesmo ideário, em trechos do texto, também parece recair na instituição escolar, a qual, em muitos contextos, sequer tem os espaços mínimos para a promoção da aprendizagem tida por “mais convencional”: em se tratando da realidade das escolas públicas brasileiras, em grande número delas faltam salas de aula adequadas, com um mobiliário que ofereça o mínimo de conforto, banheiros saneados, um pátio seguro para as atividades externas à sala de aula, dentre outras carências... e, como ainda assim, contar com espaços estimulantes para a leitura? E, claro, as OCEM têm, em alguns momentos, o aluno ideal como foco, ou seja, aquele capaz de deixar de lado o chamamento de atividades de prazer mais imediato (jogos *on-line*, as redes sociais, os aparelhos celulares) para se dedicar por horas à leitura de um romance por iniciativa própria, sem vistas à avaliação posterior do professor. Os alunos têm compromissos com outras disciplinas, que também lhes exigem tempo de estudos, afóra as responsabilidades extraescolares e, sem dúvida, as peculiaridades de sua rotina familiar. Contudo, é notório o poder da palavra literária para contornar tais adversidades, ao fazer com que os sujeitos possam enxergar com olhos mais sensíveis a realidade que vivem. Assim, considerando a proposta em sua totalidade, entendo que as OCEM vêm a contribuir com o discurso de que as aulas de literatura não podem ser banidas do currículo do Ensino Médio ou simplesmente convertidas em “momentos de leitura” dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Em alguns trechos, as OCEM mencionam a expressão “letramento literário”. Já que se trata de um conceito amplo, que traz consigo uma série de implicações que diretamente contestam o ensino mais tradicional de literatura, penso que essa perspectiva mereça um estudo mais detalhado neste trabalho de tese. O objetivo será não apenas descrever o que demanda tal concepção e o que ela acarreta para o ensino de literatura no contexto atual, mas também instrumentalizar-me para voltar aos manuais mais antigos e ter condições de perceber o que estava em voga naqueles recursos; se eles poderiam, de alguma forma, contribuir para a formação do gosto pela leitura, ou se

simplesmente eram obras destinadas a suprir a necessidade dos professores (e dos alunos) por informações de caráter literário, sem a expectativa da aquisição da leitura por hábito ou da prática de leitura visando à compreensão dos recursos linguísticos e ao exercício da criticidade e da sensibilidade.

Ademais, trazendo as contribuições das OCEM para o objeto desta tese – o livro didático de literatura –, noto que o documento se mostra como uma boa fonte de referência para os autores desses manuais, na medida em que, em vários momentos do texto, é salientada a necessidade de que as aulas de literatura não se pautem exclusivamente pela perspectiva da história literária, na qual se incorporam a teoria vazia em si mesma e a crítica pré-concebida. As análises que pretendo empreender na próxima seção deste trabalho lançarão luz à trajetória evolutiva dos projetos para o ensino de literatura promovidos pelos manuais ao longo dos séculos XX e XXI. Nesse sentido, as OCEM poderão ser cotejadas com as propostas didáticas posteriores a 2006, para que eu possa averiguar se houve alguma influência das orientações na elaboração dos manuais<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Para as obras didáticas anteriores a esse limite temporal, em se tratando de 2000, o documento do Ministério da Educação voltado para o currículo do Ensino Médio eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio (PCN+EM), datados de 2000 e 2002, respectivamente, sem orientações diretas para o ensino de literatura. Assim, durante as análises, a alusão a eles, se necessária, tende a ser bastante fortuita.

### 1.5 Através do letramento literário, uma perspectiva de mudanças

Para começar a discorrer sobre o termo letramento literário, é preciso, antes, determe no conceito de “letramento”. Conforme Magda Soares (2001), o letramento consiste na alteração do estado ou condição do sujeito como resultado do contato efetivo com as práticas de escrita. Ou seja, trata-se da apropriação plena do exercício da escrita, o que envolve tanto a produção quanto a adequada compreensão do objeto escrito, a fim de que o cidadão possa interagir criticamente nas diferentes esferas sociais por que circula.

A pesquisadora salienta que o conceito de letramento não deve ser tomado como sinônimo de alfabetização. A alfabetização implica “saber ler e escrever”, enquanto que a noção de letramento requer uma apropriação da leitura e da escrita, fazendo com que o indivíduo possa sentir-se inserido nas práticas sociais que as exigem. Letramento é, então, um termo novo, tendo em vista que a convocação para que os cidadãos assumam uma postura mais atuante e crítica na sociedade é algo recente na história de nosso país e, paralelo a isso, houve também um incremento na qualidade da educação ofertada pelas escolas brasileiras nas últimas décadas.

Ainda esclarecendo o termo letramento, Magda Soares cita uma particularidade quanto à noção de “ser letrado”:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este indivíduo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estrutura próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos *alfabetização* [...]. (SOARES, 2001, p. 24-25, grifos da autora)

O conceito de letramento, então, implica ser elemento constitutivo de um contexto em que as palavras escritas são onipresentes, bem como reconhecer-se em meio a essa primazia e, com ela, interagir. O aspecto social é evidente. Além disso, por outro lado, é possível inferir que alguém alfabetizado, porém distante das práticas de leitura e escrita

(ou seja, aquele sujeito para quem as palavras por escrito não lhe promovem integração ao grupo social em que está inserido), ou quem não se beneficia de materiais impressos (não lê nem produz escritos com função comunicativa específica) são pessoas não inclusas no conceito de letramento e, por conseguinte, dificilmente exercerão sua cidadania plena.

Pela noção de letramento, reforça-se a importância de que haja um amplo espaço para a leitura, no contexto escolar, de textos de diferentes gêneros e, em especial, dos textos literários. Os estudantes necessitam ser convidados a refletir sobre sua condição de seres pensantes/atuantes quanto a si mesmos, ao mundo em que vivem, aos modos como se expressam. E a leitura literária tem bastante a contribuir para isso.

Nesse sentido, aproximando a teorização em torno do letramento para as potencialidades do trabalho com a literatura em sala de aula, o pesquisador Rildo Cosson<sup>12</sup> difundiu o conceito de letramento literário, o qual consiste em oportunizar aos estudantes uma leitura mais enriquecedora da obra literária, através de diferenciadas estratégias de compreensão acerca do fato literário. Não se trata de apenas “consumir” literatura, o que também pode ocorrer fora da escola, mas, sim, de estimular habilidades promotoras de níveis mais profundos de produção de sentido para o que se lê, cujas consequências interferirão diretamente na forma como os sujeitos virão a atuar em sociedade. Ou seja,

Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito [de] linguagem. (COSSON, 2014a, p. 29-30)

A experiência com a leitura literária na escola necessita ser significativa, para que possa ser compartilhada e, assim, vá de encontro àquelas propostas já cristalizadas de estudo do literário, as quais visam unicamente à transmissão de informações sobre literatura, não ao estudo do texto literário enquanto um discurso nem à formação do

---

<sup>12</sup> As contribuições de Rildo Cosson para o conceito de letramento literário dão continuidade aos estudos empreendidos por Paulino (1999).

gosto pelo ler e ao fortalecimento do hábito. Para Cosson, é imprescindível romper com o “círculo da reprodução ou da permissividade” (COSSON, 2014b, p. 23), no qual os alunos são condicionados a seguir um roteiro de leitura insuficiente ou, por meio de resumos e debates, a atentar apenas para o tema da obra, deixando de lado aspectos próprios da linguagem literária. Para tanto, é preciso que haja a leitura efetiva das obras literárias em sala de aula.

A leitura crítica do texto literário na escola é, portanto, uma atividade sistematizada, que requer planejamento prévio e clara compreensão dos objetivos que se desejam atingir com o texto selecionado. Nesse sentido, a fim de melhor descrever os diferentes momentos constitutivos de sua proposta para o letramento literário, Cosson (2014a) expõe aquelas que entende serem as etapas de uma leitura significativa. Para o pesquisador, ler é um processo cognitivo, ao mesmo tempo que social. Em decorrência, os três grupos através dos quais Leffa (1999) sintetizou as diferentes maneiras de se compreender a leitura, podem, na verdade, representar etapas lineares desse processo.

A primeira etapa seria a antecipação, quando o leitor realiza operações prévias à leitura do texto, organizando suas expectativas. Têm influência nesse estágio tanto os objetivos que levaram o sujeito leitor ao texto (finalidades do gênero textual em questão) quanto os aspectos relacionados com a materialidade textual (forma de apresentação). A etapa seguinte seria a decifração, que é a leitura “decodificadora” do texto. Aqui, faz-se significativa a relação entre o leitor e as palavras escritas: para aqueles que têm familiaridade com o código escrito, tal fase passa praticamente “despercebida”, uma vez que os recursos linguísticos empregados no texto não lhe causam estranheza tamanha a ponto de lhe frear a compreensão básica/literal do que foi lido; contudo, para um analfabeto, esse momento representa algo intransponível. Por fim, a terceira e última etapa consiste na interpretação, ou seja, nas “relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto” (Cosson, 2014a, p. 40). Tal momento implica a formulação de inferências, pois o leitor traz o texto para o seu conhecimento de mundo, estabelecendo uma interlocução entre ele mesmo, a comunidade de que faz parte e o autor do texto, já que negocia sentidos em meio a valores e convenções sociais. O contexto, então, mostra-se como elemento-chave nessa fase, sendo a baliza para a construção de sentido – seja o contexto de produção da obra, seja o contexto de recepção por parte do leitor –, com suas referências e cerceios. Esses desdobramentos do contexto, ainda que distintos, precisam convergir, a fim de que a leitura produza seu efeito.



Compreendidas essas etapas do processo de leitura, Cosson se dedica a descrever a sequência básica do letramento literário na escola, relatando experiências práticas oportunizadas pelas oficinas que ministrou.

O primeiro passo do letramento consiste na motivação, que nada mais é que o preparo do leitor para adentrar a leitura. O leitor precisa, de alguma forma, ser chamado a “aproximar-se” do que será lido. Conforme Cosson (2014a), o recurso mais comum para motivação é indagar o aluno acerca do tema da leitura, através de uma pergunta por escrito ou de um debate. Atividades lúdicas também são bem-vindas. As ideias levantadas nesse momento devem ser registradas, a fim de que possam ser resgatadas posteriormente. Há que se ter o cuidado para que, durante a motivação, a interpretação do aluno não seja cerceada, ou que impere unicamente a visão do professor acerca do texto. Oralidade, escrita e leitura podem ser integradas na motivação, desde que o objetivo final – a leitura literária – não saia do foco.

O segundo passo é a introdução, em que se faz a apresentação do autor e da obra escolhida aos estudantes/leitores. Não se faz necessária uma longa exposição sobre dados biográficos. Basta, resalta Cosson (2014a), que sejam elencados aqueles dados que, realmente, possam contribuir para contextualizar o texto. E, acerca da obra, ademais de apresentá-la fisicamente, durante a introdução o professor deve falar do que o levou a selecioná-la, tendo atenção especial para não resumir simplesmente, o que limitaria a fruição por parte de seus alunos. Analisar a capa (e, se possível, uma coletânea de capas de edições distintas) e ler as críticas constantes nas orelhas e/ou na contracapa, bem como o prefácio, também se caracterizam como ações relevantes no que tange à introdução da obra para seus receptores. Igualmente à motivação, a introdução tampouco deve tomar muito tempo no processo.

A leitura é o terceiro estágio na proposta de letramento literário. Cosson (2014a, p. 62) destaca a importância da leitura acompanhada: “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” O acompanhamento visa, assim, a ajudar o estudante com as dificuldades que o texto literário possa lhe impor. Em se tratando de leituras mais extensas, que requeiram tempo extraclasse, uma maneira possível de executar o acompanhamento é trazer trechos da obra para serem lidos em aula, periodicamente, durante o tempo programado para a conclusão da leitura. Por meio de atividades mais específicas (como um relato por escrito) ou uma conversa simples (sobre a leitura selecionada ou sobre outro texto, que com ela tenha alguma afinidade em termos de

forma ou conteúdo), capazes de estabelecer um intervalo na leitura, o professor tem condições de averiguar em que “altura” do texto estão os alunos, o que também será relevante no planejamento das atividades posteriores a esse momento.

Enfim, o último estágio dentro da proposta de letramento literário é a interpretação. Esse momento representa o entrecruzamento de diferentes dizeres, tanto aqueles constitutivos da obra quanto os que fazem parte do leitor e da comunidade. Tal movimento de enunciados é o que permite a formulação de inferências, imprescindíveis à construção do sentido do texto.

As atividades a serem desenvolvidas durante a interpretação devem visar ao registro da leitura. Sendo assim, as ações irão variar conforme o público leitor: desenhos, encenações, entoação de músicas, produção de resenhas, performances e maquetes, por exemplo, que podem, inclusive, ganhar os espaços externos da sala de aula, contagiando a escola como um todo.

A partir da sequência básica, Cosson propõe a sequência expandida. O autor justifica essa ampliação de seu projeto através do fato de que, essencialmente no Ensino Médio, os professores ficavam insatisfeitos com a sequência básica, alegando que para a aprendizagem sobre a literatura não havia uma clara sistematização. Houve, assim, a necessidade do adendo de outras atividades, fortalecendo o intuito do letramento literário: propiciar aos estudantes a experiência da literatura e, em paralelo, a instrumentalização para melhor compreenderem o mundo.

A primeira etapa, a motivação, objetiva a preparação dos estudantes para o teor da leitura a ser desenvolvida. As atividades de motivação podem ser bastante variadas, desde que não culminem com uma dispersão de foco.

A segunda etapa, a introdução, pode resumir-se a uma breve apresentação do autor e da obra. No entanto, há outras possibilidades, tais como uma contextualização geográfica da narrativa; uma visita à biblioteca da escola, para buscar e comparar edições diferentes da obra; ou a leitura inicial da narrativa, a fim de dar a conhecer os personagens principais e a caracterização do espaço, elementos fundamentais ao enredo.

Passado o momento da introdução, vêm as negociações acerca dos prazos para a execução da leitura, próximo passo dentro do letramento. O professor precisa, então, planejar as estratégias de verificações, a partir dos intervalos.

É a etapa da interpretação a que mais se modifica na proposta de sequência expandida. Tudo começa com a chamada “primeira interpretação”, a qual consiste na apreensão global do texto, valorizando a individualidade da leitura.

A novidade na sequência expandida está na fase de contextualização. Conforme Cosson, baseando-se em um trabalho de Dominique Maningueau, datado de 1995, contextualização é “o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, [...] o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2014a, p. 86). Por conseguinte, a quantidade de contextos a serem explorados não é fixa, uma vez que tudo depende das particularidades da obra em estudo. Outrossim, alguns contextos parecem mais evidentes para determinados leitores, sendo possível levantar contextos novos e aprofundar os previamente elencados. Por exemplo, para o estudo de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, Cosson propôs sete contextualizações, a saber:

- a “contextualização teórica” (noções científicas que embasam a narrativa);
- a “contextualização histórica” (levantamento das peculiaridades históricas que se sucederam à época de escrita da obra em estudo ou com relação ao momento que fora retratado);
- a “contextualização estilística” (percepção dos traços dos estilos de época que a obra traz em si);
- a “contextualização poética” (compreensão das bases composicionais sobre as quais a obra se estrutura, analisando os recursos verbais empregados e seus efeitos de sentido);
- a “contextualização crítica” (atenção às peculiaridades que envolvem a recepção da obra literária, como publicações chanceladas pela academia ou, até mesmo, críticas jornalísticas, roteiros de leitura ou textos publicados em páginas pessoais da Internet);
- a “contextualização presentificadora” (atualização do texto, momento em que o professor tenta estimular seus estudantes a perceberem os elos de ligação do passado da obra com o presente da recepção, através da análise de aspectos sociais em comum); e
- a “contextualização temática” (discussões que visem à assimilação dos temas abordados na obra).

Propor que os alunos trabalhem em grupo também é uma orientação lembrada por Cosson. Na proposta do letramento, a leitura compartilhada é um aspecto norteador, já que o objetivo é a ampliação do horizonte de sentidos dos leitores em formação.

Findas as etapas de contextualização, o próximo passo do letramento estendido é a segunda interpretação. Se na sua primeira ocorrência a interpretação busca a valorização

do contato entre o leitor e a obra, em uma visão mais generalizante, no segundo momento o foco está na especificidade da leitura, por via do aprofundamento de alguma questão que haja se evidenciado, e na socialização das ideias.

A segunda interpretação está diretamente relacionada às ações de contextualização, antes descritas. Isso se dá na medida em que os alunos são levados a pesquisar a respeito de algum aspecto pontual acerca da obra lida, para, em seguida, tentar situá-lo dentro da obra como um todo, ou seja, interpretar o aspecto estudado com relação ao sentido geral do texto. Tal ação pode ser desenvolvida individualmente ou em duplas, mas o registro material e o compartilhamento dos resultados com os demais colegas da turma são imprescindíveis.

O aprofundamento da leitura e o compartilhamento de saberes, promovido por essa segunda interpretação, é o ponto alto do letramento literário na escola, segundo a proposta de Cosson: “O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura” (COSSON, 2014a, p. 94). Esse projeto contribui, ao final, para a consolidação de uma comunidade de leitores, com o incentivo à diversidade, bem como para a vivência de situações que ilustram o quão amplo pode ser o alcance dos sentidos de uma obra literária, pois ela sempre permite novas abordagens, reconstruindo-se diante seus leitores ao longo dos tempos.

O letramento literário não se pauta unicamente pelo repertório canônico. É inegável que as obras referendadas pelo cânone tendem a oferecer um material crítico mais diversificado, facilitando, inclusive, o planejamento das ações por parte do professor. Além disso, trazer o cânone para a escola é, conforme Cosson, lançar luz sobre a herança cultural, cabendo ao professor explicitar a seus alunos os critérios de suas escolhas, bem como os aspectos que envolvem o mercado editorial e os demais agentes de canonização. O professor não pode perder de vista que formar leitores é algo diferente de formar simples consumidores de literatura, seja ela contemporânea ou não. Na escola, a aprendizagem de literatura deve ter por meta a apropriação da herança cultural para que, por ela, se estabeleça um diálogo profícuo no presente, reforçando os laços de pertencimento dos alunos para com sua comunidade. As leituras contemporâneas e as não canônicas podem se somar às clássicas, sem tomar o protagonismo dessas. Assim, só tendem a enriquecer o repertório cultural dos estudantes.

A avaliação, consoante com a perspectiva do letramento literário, é entendida como um processo que se efetiva ao longo tanto das tarefas da sequência básica quanto da sequência estendida. Com papel diagnóstico, ela se caracteriza como uma tentativa de “negociação entre interpretações diferentes”, visando à superação das impressões iniciais que os estudantes construíram para a obra trabalhada e, por conseguinte, à ampliação de seus horizontes de leitura.

Nesse sentido, Cosson salienta que a avaliação necessita ser fragmentada em diferentes momentos, a fim de fornecer dados diagnósticos acerca das escolhas planejadas pelo professor, da receptividade e das necessidades dos estudantes e das condições que a escola fornece para o bom andamento das atividades. Ocorrendo durante o processo de leitura e não ao final, a avaliação permite confirmar a relevância do que é proposto, e, outrossim, a correção de procedimentos que não obtiveram sucesso.

Considerando que a leitura é uma ação subjetiva, e a literatura, uma experiência e não um conteúdo, instrumentos quanti e qualitativos precisam integrar-se, com o intuito de que as individualidades dos estudantes sejam valorizadas e, principalmente, possam se somar, fortalecendo a identidade da turma como uma comunidade leitora. A partir disso, as técnicas mais convencionais de avaliação de leitura, tais como questionários e testes aferindo saberes a respeito de trechos do texto ou seus dados composicionais (tipo de narrador, figuras de linguagem empregadas etc.) não se bastam, bem como perguntas excessivamente abertas, pedindo unicamente a opinião do aluno sobre o que leu, sem que seja necessário esboçar e fundamentar uma análise. A leitura literária não pode ser encarada como simples objeto artístico, algo que não possa ser ensinado; porém, os sentimentos do aluno acerca do lido precisam ter condições de ser revelados e compartilhados, coerentemente. Disso decorre a importância do registro da leitura por escrito, como recurso para que as ideias se sistematizem.

O diferencial da proposta de letramento literário parece estar na relação que se estabelece entre os elementos da leitura – autor, leitor, texto e contexto – e seus objetos – texto, contexto e intertexto –, fortalecendo o princípio de que a leitura literária coaduna as dimensões individual e social, porque, em seu cerne, está o caráter dialógico da produção de sentidos. Em 2014, no trabalho intitulado *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson aprofunda esses conceitos, os quais já estavam latentes na descrição das sequências básica e expandida.

Em síntese, para o pesquisador, as leituras do contexto do autor, do leitor, do texto e do intertexto permitem que contribuições acerca da biografia do autor, da receptividade do leitor, dos conhecimentos prévios sobre a obra e dos valores sociais trazidos ao debate possam interagir a ponto de orientar a leitura formativa, objetivo da literatura na escola. Já as leituras do texto enquanto objeto, ligando-se à figura do autor, do leitor, do contexto e do intertexto, fazem com que os estudantes atentem para as marcas de escrita típicas do autor em questão, bem como para as impressões que o texto deixou nos leitores, para os aspectos editoriais e para os recursos da linguagem literária empregados para a promoção de determinado efeito. Por fim, as leituras do intertexto demandam a busca de dados sobre a formação acadêmico-intelectual do autor, as histórias de leituras dos próprios estudantes, as conexões possíveis entre o texto-meta e outros e, também, questões que dizem respeito aos gêneros e períodos literários.

Concluído esse estudo, Cosson passa à caracterização dos círculos de leitura, que podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar (o clube do livro, por exemplo). O intuito é formar uma comunidade de leitores, independentemente do espaço em que ela se organize. Através do relato de diferentes experiências com esses círculos, Cosson reforça suas orientações em prol de um contato significativo entre os leitores e as obras literárias, tendo a proposta de letramento como guia.

Dada a descrição da proposta de letramento literário defendida por Cosson, resta tecer algumas considerações a respeito de sua pertinência nas aulas de literatura do Ensino Médio e, também, quanto à maneira como imagino que os manuais de literatura possam se incluir em tal projeto. Afinal, o intuito de meu trabalho é analisar os livros didáticos que, por sua vez, são um recurso anterior aos procedimentos organizados por Cosson em seu projeto.

O contato que tive com os livros didáticos de literatura, seja enquanto aluna ou durante minha atuação como professora, permitiu-me caracterizá-los como sendo um tipo de publicação que visa a trazer informações sobre a literatura enquanto objeto de análise, ou seja, trata-se de um conjunto de saberes sistematicamente organizados, reunidos em um mesmo lugar, facilitando consultas e, também, conferindo certo grau de autoridade a elas: até que se prove o contrário, o que está exposto no livro didático provém de uma fonte confiável, correta. Em minha trajetória, os livros didáticos de literatura não se mostraram relevantes a ponto de contribuir para a formação leitora, uma vez que a impressão que me passaram foi a de um olhar para a literatura enquanto algo a memorizar, não algo a vivenciar, sentir, refletir e aprender como resultado de

uma experiência consigo mesmo. Um livro didático de literatura parecia-me muito semelhante ao de outras disciplinas, como História e Geografia, por exemplo, salvaguardadas suas particularidades.

No entanto, em decorrência deste meu trabalho de tese, que vem me proporcionando uma apreciação mais minuciosa da proposta de letramento literário difundida por Rildo Cosson, noto que as aulas de literatura que tive – até mesmo as que ministrei – estiveram longe de oferecer um contato mais proveitoso com a literatura enquanto arte. A primazia dos conteúdos a reter revelou-se o ponto norteador das aulas, e as obras literárias foram, em sua maioria, recebidas através de trechos ou, pior ainda, quando propostas na íntegra, converteram-se em material para leitura a ser averiguada através de testes. Para tal meta, os manuais mais conservadores de literatura provaram ser um recurso adequado, balizando os trabalhos de compreensão e recepção do literário. O estudo diacrônico dos manuais de literatura, próxima etapa desta escrita, deverá referendar o quanto essas condutas mais tradicionais nas propostas de tratamento do literário na escola cristalizaram-se ao longo dos tempos, bem como permitir assinalar os prenúncios de mudanças.

A proposta de trabalho com a literatura na escola, a partir das orientações estruturadas por Rildo Cosson dentro do projeto do letramento literário, mostrou-se promissora. Se os livros didáticos, em sua grande maioria, ao longo da minha trajetória, mostraram-se como um compêndio de dados sobre a literatura, exigindo dos estudantes uma postura predominantemente passiva/depositária, a proposta de Cosson vai de encontro a isso, porque parte do pressuposto de que o aluno é o agente de seu conhecimento, necessitando, para isso, demonstrar atitudes mais ativas/responsivas.

Contudo, o próprio pesquisador sugere que os manuais de literatura não necessitam ser rechaçados, uma vez que podem se converter em fontes de pesquisa tanto para o professor – ao planejar ações – quanto para seus alunos – nas etapas de contextualização e, inclusive, de expansão. O olhar comparativo entre manuais didáticos que, em diferentes épocas, abordam o assunto que está na pauta dos estudos dos alunos certamente enriquecerá as discussões e contribuirá para o exercício da leitura crítica e significativa. A diversidade nas fontes de informação mostrará sua relevância desde cedo, preparando esses estudantes para a vida acadêmica. Tal possibilidade representa uma grande motivação para este meu trabalho de tese.

Quando trata dos modos de ler a leitura literária na escola, em *Círculos de leitura e letramento literário*, Cosson faz remissão aos ensinamentos de Tzevtan Todorov, que

se encontram na obra *A literatura em perigo*. Em suma, para o crítico e teórico búlgaro, a escola, infelizmente, perdeu-se em ensinar teorias sobre a literatura, no lugar de promover o contato efetivo dos estudantes com as obras literárias. Por decorrência, o sentido da literatura, isto é, o que ela é capaz de dizer sobre os homens e o mundo, esmoreceu. Os métodos de leitura só têm propósito se forem meios para que os estudantes consigam chegar à leitura formadora, crítica e reflexiva; caso contrário, apenas artificializam o ato de ler. Trazendo essas considerações para o meu objeto de estudo, fica evidente a necessidade de observar o quanto os manuais de ensino de literatura, ao longo dos tempos, foram – ou não – capazes de romper com as metodologias limitadoras do potencial literário.

Ainda sobre esse poder transformador do literário, o qual não pode ser suplantado por aulas de literatura que visem unicamente à teoria, à crítica ou à história da literatura, as palavras de Todorov são esclarecedoras:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2014, p. 23-24)

Percebe-se que a proposta de letramento literário de Cosson prima por ir ao encontro desses princípios defendidos por Todorov.

Ainda em se tratando do papel da literatura na escola, Todorov insiste na necessidade de que as obras literárias sejam as protagonistas das aulas. Segundo o teórico, de nada adianta os estudantes terem acesso aos saberes sobre a literatura, se antes não vivenciarem a experiência proporcionada pela leitura do texto literário. As obras não devem ser estudadas como “ilustrações” de fundamentos teóricos e abstrações; antes, as obras é que devem direcionar aos métodos para melhor compreendê-las.

Não há como negar que, em muitos casos, a imposição dos documentos oficiais acerca do currículo mínimo com que os alunos precisam ser instruídos pode se mostrar ao professor de literatura como um entrave para o trabalho com a obra literária em si, sem que esta figure como objeto central das ações. Além disso, pode parecer ser mais



confortável ao professor o trabalho com a teoria literária tomada como conteúdo a ser memorizado, porque a aferição desse conhecimento através de instrumentos de testagem torna-se mais factível. E, também, pode haver alguma imposição para que a metodologia apregoada por determinado manual didático “da moda” para o ensino de literatura seja adotada. Reforçando a necessidade de que o professor de literatura tenha em mente que o que realmente importa é o contato do aluno com o texto literário, pois é nesse momento que o real sentido da presença da literatura na escola se justifica, Todorov afirma:

Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atermos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. [...] O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...] arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2014, p. 32-33)

A leitura literária, portanto, é um instrumento para a vida. E se a escola tem como objetivo primeiro a formação integral do cidadão, o espaço para a leitura literária deve privilegiar a especificidade das obras literárias como objetos de cultura, transcendendo o fomento à técnica e a primazia da teoria no olhar lançado a elas. O estudo literário no ambiente escolar precisa visar à exploração do texto enquanto objeto simbólico-experiencial, sendo analisado criticamente, colocado em diálogo com aspectos de seu contexto e relacionado com o intertexto que o circunda, conforme preconiza a proposta de letramento literário.

O texto literário é uma obra de arte. Uma aula de literatura que não tenha por meta a melhor compreensão do objeto literário, preferindo negar a dialética significação/sensibilização, acabará por tolher o alcance da literatura. Os alunos necessitam ser instigados a levantar inferências acerca do que foi lido, algo que o excesso de informações “prontas” – aquelas simplesmente apresentadas, que não são fruto de um trabalho de pesquisa, autorreflexão e descoberta – inviabiliza. Nisto reside o receio de Todorov: que o trabalho com a literatura, na escola, termine com a iniciativa do leitor no manuseio dos elementos constitutivos das obras. E os livros didáticos, dando a conhecer os clássicos literários basicamente por fragmentos, cuja exploração

recai em atividades que pouco contribuem para a leitura receptiva e que limitam a leitura responsiva, tende a alavancar esse retrocesso. Outra postura se conclama.

Finda a descrição dos passos do letramento literário delineado por Rildo Cosson, bem como de suas bases teóricas, penso que caiba o registro de uma ressalva.

Minha identificação com proposta do letramento literário, devido à autenticidade do trabalho direcionado à efetiva recepção da literatura na escola que ele promove, não pode me deslumbrar a ponto de não reconhecer o caráter idealista que está impregnado nas ações acima indicadas. A teorização (na verdade, as etapas delineadas) considerou um público alunado bastante motivado para com a literatura, que se permitisse engajar com todo o fôlego na promoção do sucesso das atividades. Esses estudantes teriam criatividade, tempo e condições financeiras suficientes para se dedicarem ao máximo às ações pensadas por um professor que, a sua vez, também deveria estar motivado, bem informado e disponível para planejar um roteiro atraente e fora do comum para a recepção das obras literárias. Contudo, não posso deixar de reconhecer que, na maioria das escolas brasileiras, sobretudo nas públicas, a realidade pode ser bastante diferente. Os alunos sequer têm acesso às obras na íntegra – seja porque a biblioteca da escola não oferece exemplares em número suficiente para a turma toda, e eles não têm dinheiro para comprá-las, ou porque não se familiarizaram com a leitura digital, ou porque eles não têm tempo e/ou motivação para ler... as razões podem ser muitas. O professor, com muitas turmas, distribuídas por diferentes instituições, não consegue dar conta de um planejamento mais rico, tendo de se contentar em “informar o básico” a seus estudantes; não tem tempo para leituras, pesquisas, visitas a livrarias e bibliotecas, contemplação de outras manifestações artísticas. O cotidiano escolar pode, sim, interferir negativamente, a ponto de não viabilizar todo o potencial do projeto de letramento literário.

Então, a proposta de Cosson não pode ser encarada como “a solução dos problemas” para a leitura literária na escola. É um diferencial, evidentemente, porque capacita o aluno para ser um leitor qualificado para além do universo escolar, mas talvez não seja o caminho mais viável, para determinadas situações. Haverá contextos em que será, realmente, o livro didático a única garantia da presença da literatura em sala de aula. E ele terá de ser uma das alavancas para a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes. Resta a mim, logo, dedicar um estudo criterioso a esse recurso.

## **1.6 Os manuais didáticos e o planejamento das aulas de literatura**

Já há algum tempo os manuais voltados para o ensino de literatura no Brasil vêm recebendo severas críticas, principalmente no que tange à exposição das obras literárias através de fragmentos pouco significativos e ao tratamento superficial dado a elas quando consideradas as atividades voltadas para os estudantes. Por outro lado, é inegável que todo projeto de livro didático tenta ser uma resposta aos determinantes de sua época.

Nesse sentido, antes de adentrar aos julgamentos mais atuais quanto à presença dos manuais de literatura em sala de aula, penso que seja interessante recuperar um pouco da trajetória percorrida por esse recurso didático ao longo da história da educação brasileira.

### **1.6.1 A chegada e a consolidação do livro didático de literatura na escola brasileira**

Investigar a evolução do livro didático de literatura no Brasil é uma tarefa difícil já mesmo pelas peculiaridades em torno da configuração desse objeto e do seu contexto de circulação. Trago, a seguir, algumas justificativas para essa situação.

Somente a partir de maio de 1808 o país pôde usufruir de um prelo nacional – a “Imprensa Régia”, criada por um decreto assinado pelo Príncipe-Regente D. João. Antes, os impressos que pelo Brasil circulavam – basicamente, alguns jornais, como o *Correio Braziliense* – eram impressos na Europa, de onde eram enviados.

Graças a esse decreto, puderam ser impressos papéis relativos à diplomacia e à legislação, além de “quaisquer obras”, incluindo aí as literárias e os compêndios escolares. Lajolo e Zilberman (2009), contudo, destacam que tal acontecimento foi tardio e isolado, na medida em que não repercutiu na consolidação de uma cultura letrada, isto é, não fez surgirem bibliotecas, gabinetes de leitura ou livrarias que pudessem contribuir para a propagação do material impresso.

Reafirmando o baixo prestígio do objeto impresso e, em decorrência, a falta de incentivo para a leitura, até 1870, a instrução escolar não era obrigatória no Brasil, nem a educação formal entendida como um bem a ser buscado. A estrutura econômica do país não favorecia a atenção aos bens culturais.

Faltavam escolas, e aqueles que se dedicavam ao ofício do ensino valiam-se de métodos prosaicos, condizentes com seu despreparo. Não havia um sistema escolar,

nem um ensino seriado, organizado. Como decorrência, ainda na segunda metade do século XX, havia mais brasileiros analfabetos do que alfabetizados.

Em razão desse cenário desconfigurado, serviam como recurso textual para o ensino quaisquer escritos, incluindo manuscritos e produções cuja intenção primeira de seu autor não era a didática – a exemplo, cartazes e cartas. Além disso, a quantidade de livros escolares impressos era insuficiente e concorria com obras que se destinavam ao uso somente do professor. O importante eram os exercícios de cópia e de leitura em voz alta do que fora copiado.

O suporte para o texto escolar variava bastante – das pranchetas de madeira ao papel. As condições físicas dos lugares em que se praticava o ensino eram desconfortáveis.

Lajolo e Zilberman (2009) registram que, em 1810, foi criada a Real Academia Militar, instituição que indicava a seus alunos, como bibliografia, os títulos recém-lançados pela editora Imprensa Régia, “selando, desde o início de nossa história editorial, a aliança livros-escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 109). Ademais, sendo essa editora um órgão governamental, pode-se afirmar que, na educação brasileira, há muito tempo se faz notar a interferência dos ditames do Estado no teor dos materiais voltados ao ensino.

A partir de então, a passos lentos, os livros foram encontrando espaço na sociedade brasileira. Constituíram-se como uma mercadoria que poucos cidadãos tinham plenas condições para bem consumir, seja em razão do custo elevado, seja por despreparo para a leitura e o acesso ao saber.

O livro didático, em especial, surgiu no país em 1818, quando a Imprensa Régia publicou *Leitura para meninos*, obra organizada por José Saturnino da Costa Pereira, talvez como uma resposta nacional para *Tesouro dos meninos*, compêndio traduzido do francês por Mateus José da Rocha e que já circulara por aqui. A proposta de Pereira foi bem aceita, pois “encontrou seu público entre as crianças que aprendiam a ler, assimilavam padrões morais e estudavam os conteúdos de disciplinas curriculares, como geografia, cronologia, história de Portugal e história natural” (ZILBERMAN, 1996, p. 15-16).

Na linha de *Leitura para meninos*, a constituição de um público aprendiz motivou a publicação de outros títulos à época, conforme cita Zilberman (1996): *Alfabeto para instrução da mocidade*, *Compêndio de retórica*, *Elementos de sintaxe*, *Gramática latina*, *Gramática portuguesa*, *Leituras juvenis e morais* e outros.

Tambara (2002) reproduz parte de uma lei promulgada no período final do Império, a qual propunha uma classificação para os livros didáticos, estabelecendo a finalidade deles:

- 1º Para serem utilizados pelos alunos em classe;
- 2º Para servirem aos professores em suas explicações;
- 3º Para fazerem parte das bibliotecas escolares ou da ornamentação das aulas;
- 4º Para serem distribuídos como prêmios. (BRASIL, 1886, p. 330 *apud* TAMBARA, 2002, p. 26)

De todo modo, o mercado ainda não estava satisfatoriamente provido – realidade que só se transforma com a obrigatoriedade da educação, reafirmada no Brasil com a instauração do regime republicano. A partir desse momento, seguindo os ideais iluministas, o ensino formal (e o conseqüente acesso aos livros) passou a ser prezado pelo seu potencial emancipatório, servindo à difusão dos princípios burgueses de liberdade e de questionamento dos valores da tradição aristocrática, de acordo com Zilberman (1993).

Na era da República, “os ‘livros de leitura’ são majoritários, acompanhados pelas ‘seletas’ ou ‘antologias’, que coletam o melhor da literatura em língua portuguesa; aqueles destinados às séries iniciais, essas, aos últimos anos da escola” (ZILBERMAN, 1996, p. 16). Conforme se percebe, o conteúdo de ambos os tipos de compêndios são textos de cunho literário. Entendidos como modelos de bom uso da língua portuguesa, esses escritos serviam tanto para o treino da leitura em voz alta quanto para a internalização das regras da língua e dos modos de expressão dos gêneros textuais. Prestavam-se, ainda, para funções mais “sutis”: o refinamento do gosto literário e a familiarização com os valores de uma sociedade patriarcal, cristã e excludente das minorias.

Somente na década de 1930 há alguma mudança mais representativa na legislação brasileira no que tange à educação. Nessa época foi criado o Ministério da Educação, cujos ministros – primeiro Francisco Campos, seguido por Gustavo Campanema –, propuseram a regulamentação do ensino primário e secundário no país, inclusive promulgando os programas curriculares das disciplinas de cada uma dessas etapas. Junto a esse ministério, fundou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), entidade operacional cuja responsabilidade era “assegurar a divulgação e a distribuição de obras de interesse nacional” e, para isso, “planejar as atividades relacionadas com o livro

didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e a distribuição do livro didático” (FREITAG *et al.*, 1987, p. 6).

Em consonância com as orientações do Ministério da Educação, a matéria “Português”, no ensino básico, deveria:

[...] proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária. (BRASIL, 1931, *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 22)

Nesse sentido, o texto governamental orienta, ainda, que a leitura seja prática constante, na medida em que ela oferece conhecimentos gramaticais e “ideias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo” (BRASIL, 1931, *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 22). Como decorrência, a seleção dos textos deverá ser bastante criteriosa, privilegiando “as melhores obras de autores nacionais e portugueses” e, preferencialmente, as de publicação mais moderna, haja vista que essas

[...] por mais comunicativas, provocam emoções sinceras e despertam o prazer dos estudos [...] quase todo o ensino, para ser atraente, tem de gravitar em torno do pensamento hodierno, em ambiente conhecido, [...] deixando a análise das obras clássicas para o momento em que o aluno, dotado de algum senso crítico, estiver apto a assimilar com real proveito os velhos exemplares da boa linguagem.” (BRASIL, 1931, *apud* ZILBERMAN, 1996, p. 23)

Interessante notar que um documento oficial, de quase noventa anos atrás, já indicava que as atividades de leitura na escola deveriam priorizar os textos de autores mais contemporâneos, porque esses é que estariam em sintonia com o cotidiano e as expectativas dos estudantes. Por outro lado, o modo como foi redigida a instrução para o trabalho com os clássicos literários deixou-me dúvidas: a “boa linguagem” está contida apenas nos “velhos exemplares”, e o aluno se familiariza com o moderno porque a linguagem de ambos (aluno e texto moderno) é “ruim”? O aluno não tem senso crítico suficiente para interagir com uma obra da tradição literária, sem antes passar pelos escritos do seu tempo presente? Parece-me que há, nessa colocação final, uma crítica velada ao moderno, ainda mais em se tratando de uma recomendação do Estado, menos de dez anos após a Semana de Arte Moderna de São Paulo – a “Semana de 1922”, que criticava a tradição no fazer artístico e na cultura como um todo.

Os livros didáticos publicados a partir de 1930 no Brasil, então, compuseram-se colocando a leitura como prática essencial, principalmente a realizada em voz alta, e reafirmando a importância da Retórica no cotidiano escolar brasileiro. A leitura literária encontrou lugar na disciplina de “Português” e foi tomada desde uma perspectiva propedêutica, constituindo a base para a aprendizagem do idioma escrito.

A legislação governamental dos anos seguintes fez com que o Ensino Básico ganhasse novos contornos, cujas implicações, evidentemente, chegaram aos livros didáticos. Conforme Zilberman (1996), a partir dos anos 1970, a disciplina de “Comunicação e Expressão” retomou a proeminência da leitura, partindo do texto escrito literário para a aprendizagem não apenas da entonação, por exemplo, mas também dos gêneros textuais, do vocabulário, da redação e da gramática da língua materna. Contudo, o que se manteve é o traço introdutório/preliminar dessas leituras: os textos apresentados seguiram servindo para algo “que mais adiante o aluno saberá”, valendo-se de chavões como “descobrir um mundo maravilhoso através da leitura”, “preparar-se para o que a vida vai ensinar”, “aprender sozinho”, “estar pronto para bons livros”. A crítica de Zilberman consiste justamente nisso, como se vê:

[...] a leitura proposta no livro didático introduz, mas não basta para se justificar enquanto tal. Sem uma finalidade mais adiante que dê visibilidade e sentido ao trabalho com textos escritos, o ensino de leitura não se sustenta. Eis a utopia da leitura: utopia, no entanto, que a desfigura, porque promete uma felicidade que está além dela, mas pela qual ela não pode se responsabilizar. (ZILBERMAN, 1996, p. 28)

Ou seja, a finalidade do texto literário no manual didático dessa época – e talvez, ainda nos dias atuais – não condiz com a realidade do aluno, seja por sua natureza propedêutica, seja pelo distanciamento temporal (em termos de vocabulário e tema, por exemplo) que as atividades propostas, muitas vezes, não conseguem encurtar. No entanto, a história mostra que há uma dinâmica social (econômica, política e educacional) que termina por consolidar a utilização desse recurso didático.

Osman Lins, escritor e pesquisador, fazia a seguinte denúncia, há quarenta anos, no livro *Do ideal e da glória*:

Todos os brasileiros que ultrapassam os primeiros anos de escola passam anos às voltas com os seus manuais de Comunicação e Expressão; e dificilmente, vê-se pela amostra, terão a sorte de estudar em compêndios feitos com inteligência, sensibilidade, respeito, zelo e, principalmente, por mestres que conheçam e amem a nossa literatura. Note-se que, para a imensa maioria dos alunos [...], são esses textos os primeiros e até, às vezes, os

únicos que vêm a conhecer. Pode ser, não discuto, que esses livros ensinem Português com eficiência. Mas os que neles estudam, fatalmente, a não ser por um milagre, passarão a considerar a literatura, esse importante produto do espírito humano, como algo desprezível e secundário. E se tal situação não for modificada, seremos, até o fim dos tempos, um povo avesso à leitura, continuando a ignorar, como ignora, os seus próprios escritores. Um povo surdo à sua própria alma. (LINS, 1977, p. 143-144)

Conforme Lins, o livro didático vem a cumprir um papel relevante na sala de aula, na medida em que, em determinados contextos, ele é o meio de acesso dos estudantes ao universo literário. Justamente por estar imbuído de tal tarefa, esse manual necessita ser planejado de modo a se converter em um estímulo à leitura literária, não o contrário. Nas décadas de 60 e 70 do século XX, Lins já pôde elencar exemplos de obras que se mostraram como um desserviço ao estudo de literatura e, por conseguinte, à formação leitora, tendo em vista a seleção dos textos que propunham – fragmentos geralmente repetidos ao longo das séries e que pouco estimulavam o exercício da leitura consciente, crítica e sensível.

Em seus estudos, Osman Lins creditou a baixa qualidade no ensino de literatura proposto pelos manuais a uma correlação com o panorama cultural brasileiro da época. Tendo a literatura a função de fomentar a percepção da realidade e, por conseguinte, exercitar a criticidade, caberia a oferta de livros didáticos que viessem a proporcionar o refinamento do olhar dos estudantes para o mundo que os cercava, naquele contexto de repressão imposto pelo Estado? A resposta parece óbvia.

Desse modo, Lins percebeu que os mesmos fragmentos das mesmas obras foram-se empilhando, e o trabalho proposto ao aluno a partir desses textos foi pífio e superficial; nada que despendesse muito tempo. Escritores da atualidade, quando questionadores do sistema social, seguiram no anonimato; houve espaço apenas para os “autores da moda”, cuja qualidade artística suscitava dúvidas.

A depender dos compêndios que pôde analisar, Lins declarou que o contato ínfimo do aluno com o texto literário representou um retrato do processo cultural que se desejou instituir àquela época. Eram, já, as “leis do mercado” controlando a educação. E nesse projeto de fins escusos, os autores dos manuais e inclusive os professores, porque despreparados, acabaram por contribuir para a sua consolidação:

[...] participam [...] de um lamentável processo de afastamento entre o futuro leitor e os nossos escritores. Fogem, portanto, ao seu papel natural de mediadores. Tornam-se, no nosso processo cultural, ao invés de fatores de ligação, nuns verdadeiros tropeços. [...] Sem nenhuma noção da



responsabilidade que lhes cabe e, é claro, sem noção da importância da literatura na evolução de um povo. (LINS, 1977, p. 149)

Tão contumaz quanto Osman Lins, em suas críticas sobre o livro didático na educação brasileira dos anos 1970, é a obra *Mentiras que parecem verdades*, de Marisa Bonazzi e Umberto Eco, publicada originalmente na Itália, na mesma época (1972).

O principal argumento dos autores italianos consiste na afirmação de que o livro didático opera como uma agência de manutenção de uma visão de mundo que interessa às elites que detêm o poder na sociedade. Na escola, então, esses manuais agem em prol da preparação do estudante para sequer perceber os abusos de direito de que venha a ser protagonista. O livro didático tem o demérito de “enfraquecer” os alunos, corrompendo-lhes moral e intelectualmente:

[...] a criança é educada para uma realidade inexistente... [...] quando os problemas (e a resposta a eles oferecida) dizem respeito à vida real, são colocados e resolvidos de forma a educar um pequeno escravo, preparado para aceitar o abuso, o sofrimento, a injustiça e para ficar satisfeito com isso. Enfim, os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares-comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas. E, o que é pior, cumprem esse trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade de seus compiladores. (BONAZZI; ECO, 1980, p. 16)<sup>13</sup>

A realidade que se configura nas páginas desses impressos didáticos é mistificada, repetitiva, pedante. Contudo, é esse modelo conservador que serve ao mercado, obrigando os autores desse tipo de livro a extrair, de uma tradição de manuais que os antecedeu, “os trechos e as frases que parecem ter sido canonizadas, passagens obrigatórias, entendidas como o máximo da produção pedagógica disponível” (BONAZZI; ECO, 1980, p. 17). Não há porque inovar, se se trata de uma fórmula que vem obtendo sucesso e aceitação, alimentando eficientemente a cultura do silenciamento e da opressão.

O contexto de que partem Bonazzi e Eco, diluído pelos quatorze temas a partir dos quais eles analisam os manuais italianos, distancia-se do brasileiro apenas geograficamente. A instituição escolar se aproveita da ingenuidade infantil dos alunos das séries iniciais para incutir-lhes ideias em nível do “óbvio ululante” e da “imbecilidade aceitável”, nas palavras dos próprios críticos. Para ilustrar essa

---

<sup>13</sup> As referências extraídas de *Mentiras que parecem verdades* partem da quinta edição brasileira da obra, datada de 1980.

proximidade Itália-Brasil no processo de achatamento da criticidade dos estudantes via livros didáticos, trago a seguinte passagem de *Mentiras que parecem verdades*, quando Bonazzi e Eco compilam dos manuais italianos alguns trechos sobre a pátria: “Rica ou pobre, ó Itália / você é minha pátria. / Você é tão bonita que até parece / a minha mãe.” (BONAZZI; ECO, 1980, p. 43). Voltando-me para o Brasil, em *Seleto em prosa e verso*, de Alfredo Clemente Pinto, publicado pela primeira vez em 1884, encontrei reproduzido um texto da era romântica nacional, que assim termina: “Os filhos de tão generosa mãe não desmentiram de seu ânimo varonil nem de sua constância patriótica: ambos se mostraram dignos dela e de seus valorosos irmãos e de sua pátria [...]” (PINTO, 1982, p. 60<sup>14</sup>). Ou seja, há um intervalo de quase cem anos entre o passado brasileiro de *Seleto* e a atualidade italiana de *Mentiras*, mas a imagem de nação defendida pelos manuais didáticos nos dois países se revela bastante semelhante.

Um caminho que Bonazzi e Eco apontam para que o professor fuja desse mascaramento da realidade que o livro didático promove é o melhor aproveitamento das bibliotecas escolares. Para esses autores, trata-se de um espaço onde os estudantes poderão ser expostos a textos autênticos, de gêneros e orientações ideológicas diversas, cuja leitura cooperativa/criativa acabará por incentivá-los a serem mais críticos ante o mundo e a absorverem noções realmente úteis. Se os compêndios não mudarão, porque o mercado consumidor assim os quer, as escolhas do professor é que podem fazer a diferença. E isso não vale apenas para o contexto da educação italiana.

### **1.6.2 Sobre a presença do livro didático de literatura na escola de hoje**

Nos anos 2000, outro pesquisador brasileiro que se deteve no estudo dos livros didáticos destinados ao ensino de literatura foi Hélder Pinheiro. Em “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, o autor reconhece que, no início de sua carreira como professor, muito se valeu dos livros didáticos; contudo, adquirindo mais experiência ao longo dos anos no magistério, foi percebendo que diferentes manuais se repetiam no que dizia respeito à proposta difundida; que os escritores de que gostava eram pouco ou nada aproveitados; e, principalmente, que a leitura efetiva das obras literárias em sala de aula surtia um efeito mais positivo junto aos seus alunos do que a morosidade propagada pelas coletâneas dos compêndios escolares. Como embasamento de suas conclusões, Pinheiro traz os trabalhos de Osma Lins (no que tange à subserviência dos

---

<sup>14</sup> Esse manual voltará a ser analisado por mim na seção seguinte deste trabalho de tese. Valer-me-ei de sua 56ª edição, publicada em 1982.

livros didáticos ao mercado editorial/de consumo, o que acaba por convertê-los em instrumentos de controle) e de Lígia Chiappini de Moraes Leite (acerca da massificação do pensamento, da denegação da plurissignificação típica da literatura e da passividade com que os estudantes são tratados por esses manuais).

A partir desse referencial, Helder Pinheiro sintetiza em cinco itens os problemas que foi observando nos manuais de literatura com que tomou contato – sejam os que condensam o ensino de língua materna e de literatura em obra única ou em três volumes seriados; sejam os que são exclusivamente voltados para a área da literatura, também em um volume totalizador ou desmembrados em três. São os itens: (1) quantidade irrisória de textos literários, principalmente no que tange ao gênero lírico; (2) fragmentação e repetição dos textos literários, muitas vezes apresentados como meros exemplos de traços dos estilos de época abordados; (3) omissão de referências bibliográficas; (4) figuras de linguagem exploradas de modo alheio ao texto literário como um todo; e (5) como a grande maioria dos livros didáticos de literatura é produzida por autores e editoras identificados com a região Sudeste do país (em especial, os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo), são excluídas as produções literárias regionais, bem como as representativas da literatura oral, uma vez que ainda não integram o cânone. Como conclusão, o pesquisador aponta que os livros didáticos de literatura são, quase que predominantemente, mercadorias, que cedem aos anseios do consumo vigentes em determinada época. O objetivo maior desses manuais é mostrarem-se atrativos para serem adotados, o que justifica a inclusão maior de imagens ao longo dos tempos, o refinamento do papel utilizado na impressão, a predominância dos textos curtos e das atividades “mais acessíveis” aos estudantes, a carência de textos poéticos e dramáticos e a cronologia da história da literatura, limitando a amostragem de obras literárias e fazendo delas meros exemplos dos traços de estilo que se querem destacar. E até mesmo as apostilas elaboradas por instituições de ensino particulares também acabam por reproduzir os mesmos problemas dos manuais das grandes editoras, quando não são, na verdade, uma espécie de “bricolagem” de excertos de distintos manuais.

Como prática alternativa, Helder Pinheiro sugere a adoção de antologias – obras, às vezes, um tanto reducionistas, mas que propiciam um encontro mais efetivo dos estudantes com a palavra literária. E quanto ao professor, se o livro didático for seu único suporte para o planejamento e a execução de suas aulas, que a criatividade, a

leitura formativa e a percepção do cotidiano de seus alunos lhe permitam desprender-se nem que seja por alguns momentos dessa “mercadoria” tantas vezes mal formulada.

A preocupação que o professor Helder Pinheiro levanta a partir de sua análise dos livros didáticos vem ao encontro da proposta de letramento literário sistematizada por Rildo Cosson e, claro, do pensamento de Tzvetan Todorov em *A literatura em perigo*. Há tempos, os manuais destinados ao ensino de literatura vêm se mostrando, aos engajados com a formação leitora na escola, como instrumentos que mais contribuem para obliterar o saber literário do que como ferramentas imprescindíveis e verdadeiramente úteis. A literatura na sala de aula, especialmente nos anos finais da Educação Básica, precisa ter como princípio maior o despertar para a leitura crítica, tanto das obras em estudo quanto dos próprios sujeitos e do contexto em que eles estão inseridos. Os estudantes necessitam ver na literatura algo que os faça rever o discurso de que “literatura é só mais uma matéria a estudar”.

Os valores pessoais do docente no que tange ao ensino de literatura também é um aspecto a ser considerado. Muito já abordei neste capítulo de minha tese que a atitude do docente na proposição e na condução das atividades é o que marca a diferença entre uma aula de literatura meramente conteudista e, portanto, irrisória, e uma aula formadora/significativa, preocupada com a educação para a cidadania. Entendo que tal engajamento, vetor da transformação do instrutor em mediador, requer experiência e, claro, bastante investimento pessoal (no que se refere à dedicação de tempo para estudos e à disponibilidade de finanças para a aquisição de materiais de qualidade), fatores incompatíveis com o atual contexto da educação nacional. O número de alunos formados pelas licenciaturas em Letras vem decaindo ano após ano, e as políticas governamentais para remuneração do exercício do magistério vêm se tornando cada vez mais parcas e desestimulantes. Por outro lado, a história (em parceria com a literatura!) nos mostra que desafios das mais diferentes naturezas sempre existiram na contramão dos avanços educacionais, mas, nem por isso, os progressos foram totalmente cerceados. Educar é um ato político. Ler literatura na escola, por conseguinte, pode se tornar um ato desbravador, questionando todo o “estado de coisas” que descontenta, apequena e até amedronta o agir. E, para tal objetivo, é requerido que o professor esteja ciente da importância de suas escolhas, voltando-se para os livros didáticos sem dependência e com um senso de seleção deveras apurado.

Com o levantamento diacrônico que pretendo empreender no próximo capítulo, tenho por intuito, além de traçar um panorama dos manuais voltados para o ensino de

literatura nos séculos XX e XXI, conforme a década em que foram publicados (pela primeira vez, preferencialmente), registrar aquelas obras que venham a parecer como rupturas à suposta estabilidade dos métodos de ensino literário até então vigentes. Contrapor cada obra com aquela que a sucede na linha do tempo surge-me como uma ação fundamental para a compreensão dos projetos de ensino de literatura que foram se desenhando no último século, bem como para resgatar os bons exemplos que poderão auxiliar na prática docente.

Reafirmando a responsabilidade do professor na formação leitora de seus alunos, a pesquisadora Lena Lois chama a atenção para alguns questionamentos cujas respostas muito têm a dizer sobre a perspectiva a ser adotada no planejamento das atividades para a aula de literatura. A saber:

- Sou um leitor?
  - Considero a literatura como manifestação artística e revelo isso aos meus alunos?
  - Envolve-me com os livros de literatura, como me envolvo com os livros didáticos que utilizo em sala?
  - Leio os livros escolhidos e procuro me relacionar com eles enquanto leitor, antes de ser professor, ou tomo o volume nas mãos sem me preocupar em apreciar a obra?
  - Incentivo meus alunos a serem leitores de outras obras?
  - Incentivo meus alunos a visitarem livrarias e bibliotecas públicas?
  - Faço o mesmo comigo?
  - Faço uma “ponte” entre a literatura e a cultura (cinema, teatro, museu)?
  - Promovo debates e permito que eles falem sobre o que está [sic] lendo?
  - Escuto o repertório cultural que eles têm?
  - Procuro levar em consideração a extensão da palavra “interpretação” para respeitar e compreender o pensamento de meu aluno?
- (LOIS, 2010, p. 83)

Cada pergunta acima traz à tona um determinante para o planejamento das aulas de literatura, fazendo o professor refletir acerca do que a arte literária representa em sua subjetividade, isto é, excetuando o ofício de ensinar literatura. Os questionamentos iniciais são incisivos: um professor que não leia nem mantenha uma relação íntima com as obras literárias tende a ser subserviente a qualquer proposta que os manuais didáticos lhe proponham; afinal, estando pouco exposto à literatura, a experiência e o senso crítico estarão reduzidos, comprometendo as escolhas. E os questionamentos finais vêm a se coadunar com os anteriores: um professor “fechado” para a literatura na sua vida particular perderá a oportunidade de interagir com outras manifestações e espaços artísticos, silenciando um diálogo promissor. Ademais, inclusive a empatia para acolher as visões de mundo de seus estudantes poderá ser comprometida – basta lembrar que “a

literatura humaniza”, como nos ensinou Candido (2011). Portanto, poderia ser um mediador à humanização através da literatura um sujeito que ele próprio não se permite humanizar pela palavra literária? Como decorrência negativa, nesse contexto adverso, as publicações didáticas de qualidade questionável encontram terreno fértil, retroalimentando o imperioso mercado editorial sob a égide da praticidade, da mediocridade e da conveniência. E a literatura se coloca cada vez mais distante dos alunos.

O comprometimento da instituição escolar na determinação do que é ou não é literário também é um fator que traz consequências à formação leitora, ao papel da aula de literatura e, claro, à concepção do livro didático por parte de seu autor. Há muito é sabido que a universidade tem influência direta na configuração do cânone literário, por meio dos inventários para os exames vestibulares, das atividades de pesquisa e das publicações que dela emanam (seminários, artigos, ensaios). Na escola de Educação Básica, o condicionamento para “o que deve ser lido” é bastante semelhante, uma vez que os professores têm a possibilidade de se instruir a partir do que postula a academia e, por conseguinte, as escolhas que eles levam para as suas aulas servirão de guia para pautar os olhares dos estudantes para o literário. Por isso, as ações dos professores nas aulas de literatura se revestem de responsabilidade. Não há neutralidade, ao que André Cechinel corrobora:

[...] ao selecionar seu material e a ele conferir determinado tratamento, o professor de literatura aciona a conhecida tríade autor, leitor e obra e seus desdobramentos teóricos, fazendo-a pender para determinado lado e, assim, comprometendo qualquer possibilidade de uma prática neutra.

Uma vez que não há neutralidade em sala de aula, ou melhor, como a abordagem do objeto literário inevitavelmente demanda que o professor decida entre posições teóricas irreconciliáveis – pois é certo que não há como conciliar, por exemplo, uma leitura de cunho biográfico com uma análise formal que rejeita a ideia de intencionalidade –, resta ao professor de literatura exercer um papel ativo frente às suas escolhas. [...] faz-se necessária uma prática reflexiva que compreenda de que modo as noções de autor, leitor e obra condicionam, por assim dizer, o lugar crítico ocupado pelo leitor literário. (CECHINEL, 2013, p. 114)

As decisões tomadas reverberarão tanto na formação leitora dos estudantes, instrumentalizando-os (bem ou mal) para que realizem suas próprias escolhas, quanto na realidade apreendida pelo mercado editorial dos livros didáticos, que visa a estar em consonância com o que seu público consumidor deseja. Assim, uma aula de literatura pode proporcionar momentos de partilha de experiências vividas por meio do contato

com a palavra impressa, ou um rol de aspectos teóricos sem qualquer vinculação com a subjetividade literária.

A atribuição de “literário” ao que foi lido é, portanto, um julgamento subjetivo, mesmo que influenciado por elementos exteriores ao sujeito leitor. Na aula de literatura, o contato dos alunos com o texto literário em si precisa ser a prioridade das atividades desenvolvidas. Acerca disso, Ermani Terra afirma:

O que se propõe aqui é que o objeto de conhecimento seja o texto literário, um produto cultural, que é o *locus* em que se manifesta a interação autor/leitor. [...] A partir do texto, o leitor constrói um contexto que lhe permite processá-lo como coerente, por isso não tem razão de ser um ensino que parta do contexto para “explicar” o texto, ou que se apresente previamente o “sentido” do texto literário, colocando o texto como um exemplo de como o autor A da escola B trata o tema C. [...] A leitura dos textos literários na escola deve partir do texto para o entorno e não o contrário, pois os próprios textos ensinam a ler. [...] a obra literária pressupõe a interação entre um produtor e um leitor ou ouvinte que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor. Como a leitura é um ato individual, o valor que cada leitor/ouvinte atribui à obra é variável. (TERRA, 2014, p. 28-30)

Com esses argumentos, Terra reforça a importância do texto literário no ensino de literatura.

Considerando a realidade dos livros didáticos, pouco adianta que seus autores privilegiem diálogos entre a literatura e as outras artes, se essas outras artes – principalmente aquelas centradas na imagem – vierem a ganhar mais notoriedade que a obra literária, através de um colorido reluzente ou um maior espaço na página impressa ou outro apelo de cunho comercial (a oferta de *CDs e DVDs* acompanhando o manual, contendo, exclusivamente, recursos sonoros e imagéticos, *links* para *websites* etc.). Não se trata de condenar a proposta de interfaces entre as artes sob diferentes materialidades e suportes; contudo, é fundamental que os manuais não desperdicem a oportunidade de indicar aos estudantes maneiras pelas quais efetivamente ocorra a troca de saberes entre distintas manifestações artísticas. Sem sobreposições, sem que a palavra literária se torne um mero pretexto, ou, pior ainda, seja minimizada e sufocada: uma proposta em que a experiência do receptor seja valorizada.

A sensibilidade para o literário pode, sim, ser uma construção a partir de um projeto de ensino na escola, e há lugar inclusive para o livro didático, desde que o texto artístico seja o fio norteador das ações empreendidas, em tempo e espaço adequados, sem simulacros.

O engajamento com o projeto de despertar para a leitura tende a aproximar o professor de seus alunos, reforçando laços de afeto. Tem-se, então, mais uma face do poder humanizador da literatura, que é a sensibilização no caráter coletivo. Annie Rouxel (2013) reafirma esse diferencial ao pontuar que o clima estabelecido em sala de aula é fundamental para o sucesso das ações intencionadas pelo professor. Afinal, nenhum estudante, ou até mesmo o próprio professor, está totalmente isento de “erros de leitura”, isto é, deparar-se com algum tropeço no plano lexical ou no plano gramatical que repercuta fortemente na construção do sentido do texto. Entretanto, um ambiente amistoso e de confiança tende a reconduzir a leitura para o rumo esperado, sem comprometer a segurança dos sujeitos na expressão dos seus sentimentos acerca do lido. Em suma:

[...] a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. [...] é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. (ROUXEL, 2013, p. 31-32)

A partir dessas considerações de Annie Rouxel, é ratificado o pressuposto que venho discutindo neste trabalho: o livro didático não oferece todos os recursos necessários para que a aula de literatura cumpra seu papel essencial, a humanização. Ainda que, em contextos mais restritivos, tais manuais venham a ser a única via de contato dos alunos com o texto literário, a experiência do professor, sua inventividade e seu compromisso necessitam instaurar oportunidades para que os estudantes possam ir além das situações limitadas com que se defrontam nesses materiais. Um fragmento de um poema não conseguirá, evidentemente, ser tão expressivo quanto o poema na íntegra; tampouco ler esse mesmo fragmento para sobre ele responder algumas questões discursivas mais interessadas em fazer notar a figura de linguagem que o verso “x” registra é fazer do texto literário mero pretexto para “ocupar o tempo”, negligenciando a ambiguidade e a imprecisão que revestem o texto literário e que necessitam da orientação do professor para serem bem compreendidas. É como reforça Luciene Azevedo (2018, p. 192): “[...] a padronização da apresentação dos conteúdos e a compartimentalização e excessiva disciplinarização dos conteúdos são um obstáculo considerável à formação da cultura literária do aluno, pois impõem uma dificuldade à experiência da leitura crítica e prazerosa do texto literário”.



É inegável que a leitura literária proporciona deleite e é catártica. Logo, a escola, principalmente no Ensino Médio, dado o grau de maturidade dos estudantes, deve coadunar essas dimensões como uma educação leitora, potencializando o fato de que a literatura é, também, um conteúdo a ser problematizado continuamente, na medida em que se trata de um discurso histórico-social, isto é, ideologicamente marcado. Na etapa final da Educação Básica, o estudante necessita ser instrumentalizado a refletir acerca das tensões que subjazem o sistema literário; caso contrário, a complexidade literária poderia passar despercebida, bastando ao leitor apenas a aprendizagem do código escrito, já que ele seria capaz de, sozinho, compreender o que leu, sem ousar interpretações mais perspicazes.

Contudo, a realidade com que o professor de literatura no Ensino Médio se depara é, na maioria das vezes, um entrave inicial para a mobilização dos saberes literários junto a seus alunos. Falta não apenas um livro didático adequado, exemplares suficientes para a leitura pretendida ou os materiais básicos para o trabalho em classe (papel e outros insumos). Falta – e essa é uma séria privação – uma formação anterior que possibilite aos estudantes bem acompanhar o projeto literário planejado pelo docente. A pesquisadora Maria Amélia Dalvi aponta as consequências disso:

Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso”, reiterando a ideia de que literatura é algo para gente “genial” (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo “o sexo dos anjos”) ou “viajante” (que fica delirando /inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido). (DALVI, 2013, p. 75)

Dalvi também ressalta que os livros didáticos de literatura apresentam problemas graves, tais como a assepsia dos textos, a insistência na abordagem excessiva da história da literatura e o distanciamento entre a teoria literária e as obras (as obras é que servem à teoria, não o contrário) e entre as obras e os estudantes (a seleção efetuada pelos autores dos manuais, “uma colcha de retalhos mal cerzida” [DALVI, 2013, p. 91], não dialoga com a realidade vivida pelos aprendizes, que não se veem representados nela), contribuindo para robustecer o contexto desfavorável para o trabalho com a literatura na escola. Some-se a isso o fato de que, salvaguardadas exceções, esses manuais divergem apenas na autoria, porque tendem a repetir exaustivamente uma fórmula já

comprovadamente equivocada de ensinar sobre literatura, no lugar de privilegiar a apreensão do sentido do literário, o qual somente aflora com o contato efetivo – atuante, crítico, consciente – do leitor com a obra literária. Outro problema está na constituição do discurso desses manuais, os quais, segundo Dalvi (2013), fazem com que os estudantes se sintam constrangidos diante da vastidão de informações arroladas: os autores assumem o papel de especialistas, as vozes detentoras do saber, as autoridades que organizam e condicionam o saber; personalidades em quem os professores depositam confiança, cabendo aos alunos, “meros alunos” (como podem imaginar-se), unicamente memorizar e reproduzir seus postulados. Além desse constrangimento, a autora aponta que o livro didático de literatura atua como um filtro ao conteúdo, restringindo a pluralidade dos sentidos e cristalizando leituras, indo na contramão do caráter simbólico e dialógico da palavra literária.

Os documentos oficiais mais recentes (como as OCEM, de 2006), podem até haver repercutido na produção dos livros didáticos que circulam na atualidade. Contudo, Luciene Azevedo (2018) chama a atenção para o fato de que as exigências se ampliaram, porque as mudanças sociais observadas no país e no mundo, na última década, impactaram o modo de pensar e de agir dos cidadãos. Se isso não está congregado no livro didático, é imprescindível que o professor estabeleça as relações entre a “literatura do passado” e as “questões do presente” – diversidade de gênero, embates étnico-raciais, pluralidade cultural, massificação da informação oriunda da indústria midiática –, valorizando o momento da recepção.

O contato com as obras literárias, seja através do livro didático ou por elas mesmas, necessita “servir de alerta” acerca de preconceitos e estereótipos que possam estar sendo reproduzidos pelos autores dos manuais, como a afirmação de que o sertão nordestino é um “lugar inóspito” ou que as protagonistas dos romances de Jorge Amado são “a representação maior da sensualidade brasileira”. O livro didático tende a ser o meio de acesso à literatura em sala de aula, mas sua metodologia não pode frear a fruição estética nem a apreciação crítica: “A desatualização das perspectivas assumidas sobre as obras e as representações que propõem é condição antípoda ao objetivo de despertar a acuidade crítica e reflexiva no aluno” (AZEVEDO, 2018, p. 189).

Se os estudantes não conseguem perceber que os textos literários, independentemente do tempo em que foram escritos, são capazes de lhes falar de suas próprias vidas, tal como a novela e ou a música de hoje com que eles se identificam fora da escola, o estudo da literatura será vão. Portanto, a adoção do livro didático de

literatura requer muita análise e rigor por parte do professor, se ele realmente desejar poder contar bastante com essa ferramenta em suas aulas. Maria Amélia Dalvi (2013) elenca alguns aspectos a que se deve atentar quanto à decisão em torno da presença ou não do livro didático nas classes de literatura. Entre eles, destaco a preocupação com as concepções de sujeito, linguagem, língua e texto que norteiam a obra; coesão e heterogeneidade no projeto de ensino; fomento ao dinamismo e à criatividade, tanto na esfera do professor quanto do aluno; relação com a realidade sócio-histórica atual; relevância e variabilidade na proposição de exercícios.

Não se pode negar que os tempos atuais parecem desfavorecer o cultivo do hábito de leitura literária na escola. Nesse sentido, ainda que haja uma escolha adequada por parte do professor acerca do manual didático adotado, inserindo-o coerentemente em um projeto maior, que visa à formação leitora, a pressão dos “tempos escolares” – prazos a cumprir em termos de conteúdos programáticos e de exames institucionais – acaba por se tornar mais um entrave à leitura. Já abordei neste trabalho que a leitura é um ato que não prescinde da solidão: mesmo que o que se busque na escola sejam as oportunidades de compartilhamento de experiências, porque é a partir desses momentos que emergem os sentidos, o primeiro contato com a palavra literária necessita ocorrer em um diálogo no qual apenas obra e leitor interagem, a fim de que se vivenciem as multifacetadas do desvelamento simbólico. No entanto, turmas de alunos cada vez mais numerosas, principalmente nas escolas públicas, dadas as políticas governamentais para a educação, e a ansiedade gerada por processos seletivos como os vestibulares e as provas para concursos públicos dão a impressão de tão somente contribuir para a perpetuação do pensamento errôneo de que se perde tempo quando a leitura individual e silenciosa ocorre em sala de aula. Reverter tal falácia também termina por se converter em mais uma tarefa ao professor de literatura: seu planejamento, o projeto de leitor que tem em mente, precisa ser inusitado ao ponto de convencer toda a comunidade em que está inserido de que a literatura pode ter um alcance maior do que apenas uma disciplina da grade de horários, devendo ter suas especificidades acolhidas e respeitadas. Lutar para que as aulas de Literatura ocupem um tempo à parte daquele destinado à disciplina de Língua Portuguesa e de Produção de Texto já representa uma ação de resistência à mecanização e ao pragmatismo do ato de ler na escola.

Teresa Colomer, filóloga e doutora em ciência da educação, em trabalho intitulado *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), problematiza o papel da instituição escolar como a responsável por legitimar “uma leitura” dentre outras para

determinada obra, avaliando as consequências disso para a formação leitora. Para a pesquisadora, docente da Universidade Autônoma de Barcelona, as atividades escolares em torno da leitura devem consistir no estímulo e no desenvolvimento de competências junto aos estudantes.

Nessa perspectiva, Colomer propõe a substituição do termo “ensino de literatura” por “educação literária”. Segundo ela, a leitura de obras literárias na íntegra vem ganhando mais espaço nas salas de aula, principalmente nos primeiros anos da formação escolar básica. No entanto, os professores – e a legislação que deveria orientar tal prática – ainda não têm clareza quanto aos objetivos concretos para o desenvolvimento da leitura. Em decorrência, o contato entre leitores e obras, estimulado nos anos iniciais da escolarização, perde-se na etapa secundária, haja vista a falta de clareza quanto ao que se quer com a leitura literária nessa etapa. Parece que o estímulo à sensibilidade e à autonomia, presentes na etapa de alfabetização, perdem-se em meio ao caráter utilitário com que a literatura surge aos estudantes na fase secundária de sua escolarização: ler na escola, a partir desse momento, visa a “serventias”, como internalização da norma culta escrita, o conhecimento do legado cultural valorizado pela sociedade, a comprovação de dados teóricos acerca da história e da teoria literária, a obtenção de sucesso em testes e, consecutivamente, a ascensão social. Assim, a obra literária vê sucumbir seu viés artístico para tornar-se, ela mesma, um “manual didático”. E a formação leitora se desajusta.

Por outro lado, se oferecer livros aos estudantes parece solucionar a privação de seu contato com o literário, Teresa Colomer faz a seguinte ressalva:

A importância da literatura, pois, é uma ideia aceita, hoje em dia, por todos os agentes sociais. [...] Todos estão de acordo, é claro, que sem livros não há leitura. Porém, aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não os possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas por tê-los [...]. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta na sociedade atual. Sabemos da importância dessa espécie de *capital cultural* que se deve possuir para que se produzam situações de leitura. (COLOMER, 2007, p. 105, grifo da autora)

Ler está em voga na sociedade atual. Mostrar-se leitor é, em muitos casos, ser bem aceito em diferentes grupos sociais. Em paralelo, instituições públicas e particulares que promovem a distribuição de livros viram notícia e contribuem para alimentar um imaginário de “entidade preocupada com as futuras gerações” (por exemplo, a campanha do Banco Itaú, “Leia para uma Criança”, que anualmente distribui

livros infantis a quem fizer a solicitação através do seu *site*). Contudo, conforme venho insistindo, é a leitura realizada no âmbito escolar aquela capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes, preparando-os, inclusive, para levar o hábito da leitura para além da aula de literatura. Corroborando para esse argumento, o *capital cultural* sobre o qual Teresa Colomer alude é uma construção, e o leitor necessita de adequada orientação para o erguer – e mantê-lo “de pé”. Disso, decorre o engajamento do professor em um projeto cujo objetivo seja a formação leitora, algo maior que o ensino de literatura sob o prisma conteudista:

Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar. As formas de organização são muito diversas e os professores devem encontrar aquelas nas quais se sintam mais cômodos e seguros. [...] Em nossa experiência com docentes nas aulas, o trabalho em projetos prolongados mostrou ser uma das mais eficazes. Também é uma das que melhor permite que os alunos se beneficiem da relação entre a literatura e as aprendizagens das distintas áreas curriculares e que mais possibilita a inter-relação das aprendizagens linguísticas [...]. (COLOMER, 2007, p. 118-119)

E os livros didáticos, quando de qualidade e bem manuseados (isto é, sem se converterem em protagonistas exclusivos do processo), podem contribuir de modo peculiar no projeto de formação leitora. Servirão como fontes de pesquisa, com seus dados históricos e teóricos; como catalisadores para a leitura integral das obras, tendo em vista os fragmentos apresentados; como meio de descoberta de outras manifestações artísticas com as quais a literatura pode interagir. Ou seja, ainda que a pesquisadora pautе suas considerações em cima de dados colhidos em uma realidade bastante diferente da brasileira (a espanhola), é possível estabelecer vários pontos em comum, todos eles centrados na importância da formação leitora e de seus desdobramentos e no diferencial da condução do professor à frente de iniciativas de sucesso.

A relevância do planejamento da aula de literatura para o objetivo da formação leitora através do contato efetivo dos estudantes com os textos literários também foi tema central da obra intitulada *Metodologia de ensino de literatura*, organizada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em 2009<sup>15</sup>. A professora Santa Inês Paviante Caetano, quem assina o texto de apresentação da obra, ressalta que o estudo da literatura na escola não pode prescindir dos momentos de leitura e de produção textual,

---

<sup>15</sup> Essa obra não menciona os autores responsáveis por sua organização.

os quais devem equacionar a planificação dos objetivos e dos demais itens a estes relacionados: conteúdos, estratégias, recursos e avaliação.

Aproximando o livro didático a essa consideração da pesquisadora da ULBRA, surge-me a possibilidade de pesquisar, na próxima etapa deste trabalho de tese, o quanto os manuais didáticos, ao longo dos tempos, expuseram explicitamente seus objetivos acerca das atividades planejadas para as aulas de literatura. Outrossim, averiguar como se apresenta a produção escrita no contexto da leitura literária e as sugestões de avaliação quanto às atividades e aos conteúdos desenvolvidos mostram-se relevantes na tentativa de compreender a trajetória que os livros dedicados ao ensino de literatura foram tomando ao longo das décadas.

Ainda abordando *Metodologia de ensino de literatura*, chamou-me a atenção o seguinte trecho, a respeito da presença da disciplina de Literatura no currículo escolar:

A literatura, efetivamente, perdeu seu espaço, uma vez que não há referência, de forma clara e inequívoca, que ofereça indícios da manutenção dessa disciplina. Já que não existe amparo em lei, resta a possibilidade de contar com o bom senso e a crença no valor da literatura dos professores que organizam o regimento escolar. (ZINANI e SANTOS, 2004, p. 64, *apud* PEREIRA, 2009, p. 144)

A realidade a que o excerto acima faz referência não mudou, embora transcorridos mais de dez anos desde sua data original. A disciplina de Literatura não pôde contar com algum documento oficial que a incluísse “obrigatoriamente” na grade curricular da Educação Básica; sempre figurou como um “apêndice” da disciplina de língua materna, sendo mencionada indiretamente pelas competências e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas. A empatia do professor para com a leitura literária é que poderia favorecer a presença desse tipo de texto na sala de aula. E, embora já tenha sido divulgado o texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, estando atualmente em estágio de apreciação e discussão, as expectativas para a disciplina de Literatura são ínfimas, na medida em que, em 2016, quando se iniciaram as tratativas para a elaboração dessas orientações e expuseram-se as principais medidas a serem fixadas, os estudos literários, em sua particularidade, não foram contemplados<sup>16</sup>.

Nesse sentido, tentar tecer conjecturas a respeito do futuro da disciplina de Literatura nas salas de aula do Ensino Médio – e, por conseguinte, quanto às

---

<sup>16</sup> Haja vista a orientação ideológica da atual gestão do Ministério da Educação e a ausência, até o momento (maio de 2019), de ações pontuais para garantir a eficiência do ensino escolar, provavelmente essas questões não serão discutidas junto à sociedade em um futuro imediato.

configurações dos manuais dedicados ao ensino nessa área de saber – mostra-se como algo hesitante. A ausência de referenciais capazes de orientar a conduta dos autores desse tipo de material pode, por um lado, ser um catalisador para a inovação e a criatividade. Isso se materializaria na incursão por propostas renovadoras para o ensino de literatura, centradas no objetivo de promover a leitura literária através do estímulo ao contato com as obras em sua integralidade. Todavia, em outra perspectiva, a carência de diretrizes legais para o ensino de literatura pode acabar por contribuir como uma razão não apenas para a produção de materiais pouco afeitos ao projeto de formação leitora na escola, como também para o desaparecimento total da “matéria” literatura das salas de aula. Em tese defendida em 2014, Gabriela Luft já manifestava semelhante preocupação, tendo em vista sua pesquisa acerca das questões de Literatura presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) até aquele momento: entre os anos de 1998 a 2013, do total de 184 questões dessa disciplina, 145 poderiam ser respondidas sem fazer uso de algum conhecimento prévio advindo de uma aula de Literatura. Os próprios estudantes relataram que o estudo literário lhes parece algo “vazio em si mesmo”, uma vez que está desconectado de algum propósito mais convincente e próximo da realidade que vivem. A pesquisadora, então, afirma:

Por uma estranha e condenável inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. Para o jovem estudante do ensino médio, então, a literatura passa a ser muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. Os textos literários propriamente ditos deixam de ser o objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação daquilo que o professor enuncia. (LUFT, 2014, p. 94)

No contexto temporal em que Gabriela Luft desenvolveu sua pesquisa, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio eram ainda recentes, o que, mesmo assim, não foi capaz de reverter esse quadro de “menos valia” do ensino de literatura. Sendo o ENEM uma forma de concretização das políticas que regem o Ensino Médio no Brasil, fato somado à ausência de bases legais que defendam efetivamente o ensino de literatura, o investimento na formação leitora dentro do ambiente escolar tende a sofrer grandes prejuízos, realmente. As decorrências podem partir desde o maior sucateamento das bibliotecas das escolas públicas, que deverão contar com o recebimento ainda menor de exemplares e de verbas para investimento em

infraestrutura, até uma presença rarefeita da palavra literária em sala de aula, justamente pela dificuldade de acesso a um material de qualidade e pela impressão de “não obrigatoriedade” ou de “conhecimento supérfluo”. “Literatura” será, tão simplesmente, “leitura”, como nos primórdios da educação formal no Brasil. É esse cenário desfavorável que pode vir a se cristalizar graças à carência de uma proposta educacional verdadeiramente comprometida com a formação integral dos estudantes. E se suscita esta questão, cuja resposta se torna um tanto previsível: haverá motivo para a publicação de novos manuais didáticos de literatura?

Se para o futuro têm-se somente especulações, o passado é factual. Nesse sentido, analisar os manuais destinados ao ensino de literatura nos séculos XX e XXI reforça sua importância. Conhecer o que se fez para a promoção da literatura no ambiente escolar contribuirá sobremaneira ao ofício da docência literária, uma vez que será possível munir-se de exemplos de propostas para o projeto de formação leitora. Então, se os materiais a surgir não forem capazes de oferecer subsídios de excelência, habilitados a melhorar a prática e, consecutivamente, a formação que se deseja proporcionar, certamente haverá a oportunidade de robustecer o filtro para bem organizar as ações voltadas à emancipação dos alunos enquanto leitores competentes: críticos e capazes de interagir com as vicissitudes da palavra literária.



## **2 O ensino de literatura e os manuais: cem anos e algumas décadas de uma parceria consolidada mas, ainda assim, questionável**

Nesta segunda parte de meu trabalho de tese, dedico-me à leitura analítica dos manuais voltados para o ensino de literatura, publicados no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XXI. O intuito é tentar compreender o modo como cada uma dessas obras pôde desempenhar a função de ser um recurso mediador entre os estudantes e o conhecimento literário no tempo em que surgiram, ademais da contribuição delas no fomento à formação leitora.

O percurso será diacrônico: das obras de publicação mais antiga até aquelas mais próximas da contemporaneidade. O critério de seleção pautou-se pela percepção daqueles compêndios que se propunham ao efetivo uso em tarefas escolares, isto é, que não prescindiam da atuação de um professor na condução de atividades propostas a partir desses manuais. Ao todo, pouco mais de dez obras, apresentadas cronologicamente.

Após uma apreciação geral, o primeiro item a ser analisado em cada obra será o texto exposto como prefácio. Pretendo colher informações que me permitam entender a concepção de aula de literatura que orientou a organização dos conteúdos, a seleção dos textos literários e as tarefas direcionadas aos estudantes (quando presentes). Em seguida, partirei para o interior dos manuais, detendo-me em alguns capítulos e expondo sua estrutura. Procurarei estabelecer contrapontos entre as ideias preconizadas no prefácio e a prática, ou seja, nas informações e ações direcionadas ao ensino de literatura (e à formação leitora, por conseguinte). Para tanto, o embasamento teórico construído na primeira parte deste trabalho será retomado e, quando necessário, posto em diálogo com outras fontes, a fim de que me seja possível sustentar as observações levantadas.

O caráter histórico-longitudinal de minhas conclusões requer, ainda, o levantamento de alguns aspectos de cunho histórico-social, os quais possam responder pelo contexto em que cada obra foi publicada. Assim sendo, a análise de cada título principiará por uma breve resenha, contendo os principais fatos históricos e as políticas educacionais do marco temporal em destaque.

Ao final desta etapa, espero chegar a algo próximo do que seria “uma história dos manuais voltados para o ensino de literatura”, constituindo um material que venha a auxiliar na prática docente da disciplina de Literatura Brasileira. O objetivo é

proporcionar o conhecimento indispensável para que, com segurança, o professor venha a deliberar acerca de propostas de ensino, incorporando aquelas que se mostraram bem-sucedidas ao longo dos tempos, e também tenha condições de rechaçar outras com as quais tome contato no futuro e que denotem não representar o melhor caminho a ser seguido. É preciso, para tanto, ter clara noção do que mudou, do que permanece igual e do que pode avançar.

Antes da imersão nas análises, contudo, vejo-me impelida a registrar um adendo, que esclareça – inclusive para mim mesma – minha posição de pesquisadora implicada.

O objeto de minhas análises, tal como indica o título deste trabalho de tese, será o livro didático voltado ao ensino de literatura, tendo em vista as diferentes configurações com que esse recurso se apresentou ao longo das décadas. Assim, justifica-se a inserção de meu exercício de escrita na linha de pesquisa “Literatura, História e Memória Literária” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande. As páginas a seguir apresentarão um estudo de caráter longitudinal e diacrônico, cujas inferências pretendem estar pautadas pelos indicadores temporais da época em que cada obra observada foi concebida.

Em paralelo a esse fato, conforme mencionei na “Introdução”, meu lugar de fala é deveras revelador de minhas expectativas ante este estudo. Há quase uma década venho atuando como professora de Literatura Brasileira em turmas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Tal contexto exige de mim uma instrumentalização teórica sólida, a fim de que minha prática docente venha a contribuir de alguma maneira com a formação humanizadora que, atualmente, vem parecendo ser a melhor resposta às exigências do chamado “mundo do trabalho”. É necessário preparar os estudantes para que eles saibam aplicar, nos diferentes lugares sociais em que atuarem, ademais dos conhecimentos técnicos, também os “conhecimentos de vida”, isto é, aqueles ensinamentos que advêm da reflexão crítica acerca das relações humanas e dos sentimentos que delas emanam. Assim, perscrutar os livros didáticos de literatura, buscando insumos que auxiliem o planejamento de minhas aulas, é ação fundamental.

Então, somando a linha teórica em que se inscreve esta tese ao contexto de atuação profissional a que estou submetida, não há como denegar a premissa de que meu olhar analítico não será isento. Desse modo, as conclusões que apresentarei estarão forjadas por determinantes que me constituem tanto como sujeito pesquisador quanto como docente da disciplina Literatura já com alguns anos de atuação. Posso considerar-me, portanto, uma “observadora implicada”, constituída por expectativas e impressões

que a prática cotidiana inscreveu e que, com certeza, irão se revelar ao longo das páginas desta tese. Não conseguirei silenciar meus juízos de valor ante aspectos ligados a conceitos como “leitura”, “leitura na escola”, “materiais didáticos”, “documentos reguladores oficiais”, “prática docente” e “aulas de literatura”, por exemplo, antes mesmo das análises. A imersão em meu contexto de atuação já deixou marcas profundas em mim, fazendo despertar emoções que desenharam o *parti pris* deste trabalho logo em seus momentos iniciais, certamente.

No intuito de encontrar algum embasamento teórico que viesse ao encontro desse ponto de partida “emocionalmente comprometido”, deparei-me com os estudos de Humberto Maturana (em parceria com Francisco Varela) e sua teoria conhecida como “Biologia do Conhecer”. Lendo um pouco de sua vasta produção científica, encontrei declarações que têm muito a contribuir para eu mesma refletir acerca do meu papel como pesquisadora diante de um objeto que fala tanto de mim a ponto de interferir em meu olhar.

Na obra *Cognição, ciência e vida cotidiana*, reunião de artigos e de conferências realizadas por Maturana no Chile, sua terra natal, pude encontrar os principais elementos de sua teoria.

Conforme Maturana, observador e observado estão intimamente implicados. Qualquer explicação é, na verdade, uma interpretação da experiência, calcada na interação entre os seres. A linguagem é o mecanismo que possibilita o conhecer.

Os seres humanos, sistemas determinados em sua estrutura, somente podem ser compreendidos na junção dinâmica entre os aspectos biológicos, sociais e culturais. Por conseguinte, a linguagem reúne em si traços de caráter racional e emocional, o que condiciona o conhecer a uma espécie de perturbação, um estímulo à curiosidade: um fator da ordem das emoções mobiliza as ações do sujeito conhecedor, sejam elas concretas ou abstratas.

Não há possibilidade de conhecimento sem a interferência de quem o produz. Assim, fazer ciência é, também, autoconhecimento, uma vez que a aprendizagem modifica a estrutura do ser, mas não a sua essência, a sua identidade. Logo, a validação de um conhecimento parte da premissa da aceitação do olhar do outro para o objeto, o que ocorre através da interação, dada pela linguagem. A linguagem estrutura ao mesmo tempo em que valida o conhecimento.

Em síntese, o domínio das emoções está na base do fazer científico. Citando Maturana:

Nossas emoções [...] entram legítima e constitutivamente no que nós cientistas fazemos na fundação das circunstâncias de nosso explicar científico, porque especificam a todo o momento o domínio de ações no qual operamos ao gerarmos nossas perguntas. [...] Em outras palavras, a poesia da ciência é baseada em nossos desejos e interesses, e o curso seguido pela ciência nos mundos que vivemos é guiado por nossas emoções, não por nossa razão, na medida em que nossos desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciência. (MATURANA, 2014, p. 156-157)

Nesse sentido, se toda pergunta é mobilizada por uma emoção do pesquisador, emoção essa que também está na formulação dada à resposta, não há como conceber a prática da ciência sem cogitar a implicação do cientista naquilo que apresenta. A criação científica é, assim, o resultado do despertar de uma emoção, que ecoa através da linguagem.

Não apenas esse aspecto da implicação do cientista em seu objeto de pesquisa atraiu meu olhar para os postulados de Maturana. Considerando a atuação do componente social na produção do conhecimento, o pesquisador ressalta a importância das interações como estímulo à reflexão científica. Logo, as redes de conversação que se instituem recorrentemente são peças-chave para a aprendizagem, porque permitem que os sujeitos transformem-se:

[...] o conhecimento é a apreciação do outro sobre a conduta de alguém, quando a considera adequada ou não. [...]  
O conhecimento é uma apreciação de um observador sobre a conduta do outro, que pode ser ele mesmo. No momento em que se vê isto desta forma, por um lado, descobre-se que o conhecimento é sempre adquirido na convivência. Descobre-se que se aprende a ser de uma ou outra maneira na convivência com outros seres humanos. Por outro lado, descobre-se que o conhecimento tem a ver com as ações. Tem a ver com as ações consideradas adequadas em um domínio particular. (MATURANA, 2014, p. 131)

Trazendo essas afirmações para o contexto de escrita deste trabalho de tese, entendo que minhas análises somente serão possíveis porque estarei interagindo com outros sujeitos que se comprometeram com o ensino de literatura ao longo da história. O veículo de nossa conversa serão os materiais didáticos, concretizações de uma ação intencional de promover o contato dos estudantes com a palavra literária, em diferentes épocas. Caberá a mim, então, julgar adequadas ou não as escolhas desses outros pesquisadores, sem perder de vista os tempos em que ocorreram. E, a partir dessa ação, poderei avaliar minha própria conduta como docente da disciplina de Literatura, na

atualidade. Observar as condutas dos outros me fará atentar para minha prática, a fim de melhorá-la.

Reconheço que trouxe, aqui, apenas alguns recortes da ampla e complexa teoria de Humberto Maturana. Contudo, acredito que selecionei aquelas ideias que puderam responder a uma grande inquietação, originada pelo lugar em que este trabalho de tese me alocou: ao me instituir o papel de agente produtor de ciência, como eu me relaciono com meu objeto de estudo? Minhas leituras acerca dos manuais serão tão-somente uma possibilidade, uma perspectiva dentre outras virtualmente existentes, porque estarão emocionalmente comprometidas com as minhas perguntas, a minha curiosidade e as idiosincrasias da linguagem.

Com as reflexões que ora inicio, desejo que as aulas de literatura possam ganhar um novo sentido, isto é, voltar-se ao princípio da promoção da palavra literária como recurso imprescindível para a formação de sujeitos críticos, capazes de se autoconhecer e, conseqüentemente, transformar a realidade em que se encontram. Movida por tal emoção, passo, através das páginas seguintes, a agir.

## **2.1 Virada do século XIX para o XX: as escolhas textuais e um cânone moral**

### **2.1.1 Contexto histórico: um mundo em revoluções**

O século XIX ficou marcado, dentre as principais potências europeias, como o período em que ocorreu o novo Colonialismo – ou Imperialismo, conforme Cotrim (1992, p. 182). Tratava-se da busca por novas colônias, sobretudo nos continentes asiático e africano, visando à obtenção de matérias-primas e novos mercados consumidores. Assim, as nações onde o sistema capitalista já estava consolidado – França, Inglaterra, Alemanha, Itália, Bélgica, Portugal e Espanha –, motivadas por interesses não apenas econômicos, como também políticos e culturais (haja vista os processos de unificação nacional), conseqüentemente, lançaram-se na disputa por territórios. Essa iniciativa influenciou diretamente os rumos da história nas nações colonizadas, com conseqüências até o presente.

Entre 1850 e 1900, a Europa e os Estados Unidos viveram a chamada “Segunda Revolução Industrial”. Até mesmo a agricultura, importante fonte de renda até o momento, foi aprimorada. Novas fontes de energia começaram a ser utilizadas, e houve um incremento no que tange aos transportes e à comunicação. Ergueram-se monopólios industriais, com concentração de capital, já que a livre concorrência fez com que empresas maiores gradativamente suplantassem as menores.

De acordo com Cotrim (2002, p. 328), em consonância com o desenvolvimento econômico, as populações também aumentaram e migraram do campo para a cidade. Os avanços na ciência promoveram melhores condições de vida. As pessoas passaram a se alimentar com mais qualidade e ter acesso a recursos de saúde, diminuindo as taxas de mortalidade. Como decorrência, a mão de obra de que careciam as indústrias em ascensão foi sendo suprida.

O progresso europeu e norte-americano do século XIX, por outro lado, deu início ao “mito da superioridade da civilização industrial” – o neocolonialismo. Sob a égide ideológica de difundir o progresso e civilizar, a classe burguesa-industrial financiou excursões com fins exploratórios a diversos países da Ásia e da África. O poderio político-militar dessas nações mais ricas também se fortaleceu:

A luta internacional pelo controle das fontes de matérias-primas, a disputa por novos mercados e a necessidade de exportação de capitais (investimentos no exterior) não eram apenas problemas econômicos gerados pelo capitalismo monopolista. Eram também problemas políticos, cuja solução exigia a participação ativa dos governos das principais potências.

Esses governos passaram a estimular a expansão colonialista, movidos por questões estratégicas. Assim, a conquista de territórios em diversas partes do mundo assumiu grande importância em termos de poderio militar e de segurança nacional. (COTRIM, 2002, p. 332)

Nos países da América Latina, a situação era inversa. Os produtos primários ainda eram a base do comércio exterior; logo, a agricultura representava a fonte de renda de muitas famílias. Quem tinha prestígio social eram os grandes fazendeiros, que também concentravam o poderio político. Ainda segundo Cotrim (2002), o Brasil até alcançou algum desenvolvimento econômico e social a partir da segunda metade do século XIX, observado no crescimento urbano, nas políticas que favoreciam a imigração e na modernização dos meios de transporte e comunicação. No entanto, isso ocorreu em meio a uma forte dependência econômica em relação às grandes potências industriais – em especial, Inglaterra e Estados Unidos.

O Brasil, por sua vez, na década em que *Seleta* foi escrita, estava sob a égide de seu segundo imperador, D. Pedro II, que ficou no poder de 1840 (quando sua maioria foi reconhecida) até sua deposição, em 1889, pelo regime republicano.

Em termos políticos, o chamado “Segundo Reinado”, mesmo sob a face do Parlamentarismo, teve o poder concentrado na figura de D. Pedro II, que nomeava os membros do Conselho de Estado conforme seus interesses. A igreja católica também exercia forte influência sobre a população e estava alinhada com o Império.

Em 1888, o sistema escravocrata foi oficialmente suspenso por meio da assinatura da Lei Áurea, embora muitos estados já tivessem leis próprias para libertar seus escravos. Com isso, a mão de obra das fazendas foi sendo gradativamente substituída pelos trabalhadores livres e os imigrantes, reconfigurando a sociedade brasileira do final do Império.

As taxas de desenvolvimento econômico estavam bastante favoráveis, apesar de beneficiar apenas os mais ricos. A indústria do café prosperava, junto à de fiação, tecelagem e alimentos, devido ao mercado consumidor interno e ao interesse das nações mais ricas por matérias-primas advindas dos países emergentes. Os transportes e as comunicações progrediam. A mentalidade burguesa se robustecia. A imprensa era livre e efervescente, propagando ideais conservadores e liberais.

### 2.1.2 As políticas educacionais vigentes: descentralização e baixos índices qualitativos

No campo da educação, o Brasil, infelizmente, nessa época, ainda não havia se voltado para o ensino primário, menos ainda para a emancipação social e econômica das classes menos favorecidas. Segundo Piletti e Piletti (*apud* CARLI, 2010, p. 27), em 1867, apenas 10% das crianças com idade escolar estavam matriculadas. O sistema de ensino variava em cada província, pois desde 1827 a educação primária e a secundária deixaram de ser uma incumbência do Império; contudo, o Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837, servia como referência oficial para o ensino secundário. Ao Estado imperial, cabia apenas a preocupação com a formação superior. Nas províncias do Rio Grande do Sul e de São Paulo surgiram escolas protestantes a partir de 1870.

Em 1879, a reforma do ministro Leôncio de Carvalho, professor da Escola de Direito de São Paulo, repercutiu diretamente na educação brasileira. O documento instituiu a liberdade de ensino no nível primário e no secundário no município da Corte e no ensino superior em todo o país. Ghiraldelli Jr. descreve as características dessa concessão, cujas consequências vêm até o presente:

Por liberdade de ensino, a nova lei entendia que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhe conviessem. [...] A frequência aos cursos secundários e superiores tornou-se livre, de modo que o aluno poderia aprender com quem lhe conviesse e, no final, deveria se submeter aos exames de seus estabelecimentos. Com isso, as instituições se organizaram por matérias, de modo que o aluno pudesse escolher quais as que ele cursaria e quais ele julgava que eram desnecessárias diante do exame final. [...] O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica esta que *mutatis mutandis* permaneceu durante a Primeira República e deixou vestígios até a atualidade, como o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames vestibulares. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 30)

A respeito dos materiais a serem empregados nas escolas primárias, fossem elas elementares, intermediárias ou superiores, a “Reforma Ruy Barbosa”, de 1882, orientava que eles deveriam possuir a chancela do governo, embora o professor fosse “livre” na escolha:

O governo, ouvindo o Conselho diretor da instrução primária, abrirá periodicamente concursos para a feitura de livros escolares, prefixado o programa a que se hão de conformar. A fixação dos programas, que serão elaborados com audiência do Conselho diretor, poderá também preceder concurso neste sentido, se a administração do ensino o houver por bem.



Dentre os livros aprovados pelo Conselho diretor da instrução primária, é livre ao professor adotar os que mais conducentes lhe parecerem ao progresso de sua escola. (MOACYR, 1937, p. 243-244)

No entanto, a mesma reforma recomendava que o ensino normal deveria propor-se a “não só instruir o aluno-mestre, mas a industriá-lo, na maneira de ensiná-los [sic], educando-o na metodologia própria de cada disciplina” (MOACYR, 1937, p. 248). Inclusive, acenava que não houvesse compêndios, apenas “livros aconselhados como auxiliares de estudos. É proibido o sistema de apostilas. **Os alunos são obrigados a tomar apontamentos, que redigirão em livro especial, submetido à censura do professor**” (MOACYR, 1937, p. 249, grifos do autor).

No início do governo do Marechal Deodoro da Fonseca, em 1890, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Sob responsabilidade do diretor-geral Benjamin Constant, essa pasta tinha por finalidade administrar as questões relacionadas à educação (fornecer normas para os estabelecimentos de ensino, os institutos, as academias e as sociedades vinculadas às ciências, às letras e às artes) e os assuntos referentes aos correios e telégrafos. O ensino público primário e secundário esteve no alvo das reformas empreendidas, de base positivista.

Entretanto, foi somente a partir do século XX, com a institucionalização da aprendizagem profissional no Brasil, que os filhos das classes menos abonadas receberam atenção, uma vez que era necessário ter mão de obra para atuação nas indústrias, que se fortaleciam, e as profissões não mais poderiam ser uma espécie de “herança” de pais para filhos ou mesmo um “saber fazer” aprendido informalmente, no convívio com os mais experientes.

Ademais, completa Carli, trazendo as palavras de Sucupira:

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriarcado rural, as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático de universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e os quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, 2001, p. 67 *apud* CARLI, 2010, p. 28)

Na passagem do Império à República, as mudanças políticas necessitavam do apoio absoluto da população, e a escola se mostrava como um importante vetor para

isso. O ideário conservador, que contribuía para a reafirmação dos lugares sociais ocupados pelos cidadãos, vê-se materializado nas páginas da *Seleta*, haja vista o teor dos textos selecionados e o tratamento dado a eles por Clemente Pinto. Não seria bem-vista qualquer incitação, por mais indireta que fosse, a um olhar crítico e questionador acerca das ideologias que subjaziam o contexto vivido. A educação, nesses tempos, era sinônimo de doutrinação para um projeto de Brasil que se anunciava, conforme pretendo mostrar.

### **2.1.3 *Seleta em prosa e verso*, de Clemente Pinto: leitura para correção moral e vocabular**

Data de 1884 a primeira edição de *Seleta em prosa e verso*, impressa pelo editor Rodolpho José Machado. O autor, Alfredo Clemente Pinto, era doutor em filosofia e professor de latim e retórica em diferentes estabelecimentos de Porto Alegre, RS, dentre os quais a renomada Escola Normal do Estado.

A sexta edição<sup>17</sup> de *Selecta em prosa e verso dos melhores auctores brasileiros e portuguezes*, publicada em 1897, compõe-se de duas partes, tal como anuncia o título. Cada parte está subdividida por gêneros textuais, expostos ao longo de pouco mais de trezentas páginas. O exemplar em análise traz ainda a assinatura do editor-chefe da livraria que publicou a seleta, Rodolpho José Machado, quem também parece ser o responsável por registrar manualmente a contagem de cada impresso (o presente está contabilizado sob o número 2256). Para ressaltar a importância do trabalho do editor, surge a seguinte frase, antecedendo a listagem das demais obras a cargo dessa livraria: “As publicações de um editor são os capítulos de sua vida”.

O primeiro item da obra chama-se “Opiniões da imprensa”. Nele, o leitor tem a oportunidade de conhecer a apreciação que diferentes entidades do jornalismo impresso, tanto de Porto Alegre como de outros municípios, publicaram acerca da *Seleta*.

Os comentários têm teor predominantemente laudatório, destacando o bom gosto do autor, haja vista suas escolhas dos textos na tarefa de composição da *Seleta*. Ademais, de acordo com algumas críticas, a qualidade da seleção capacita a obra para ser não apenas um livro de ensino para as séries primárias, mas, inclusive, um material para leitura e análise nas séries secundárias. Os assuntos variados, amenos e úteis, junto à correção na linguagem adotada pelo autor, são tidos como modelo, promovendo a

---

<sup>17</sup> Essa é a edição que se encontra à disposição para consulta na Biblioteca Rio-Grandense, de Rio Grande (RS), local que foi a fonte inicial de minha busca por manuais de ensino de literatura.

obra ao *status* de “um verdadeiro livro de ensino”, de acordo com a edição de 13 de fevereiro (o ano não é informado) de *A Evolução*:

À primeira vista, parecerá que nenhum mérito deve caber a uma obra que nada tem de original. Mas assim não é: pois que é preciso ter tido uma educação intelectual aprimorada, um cultivo incessante das belas letras, para saber onde se encontram, a par da beleza do estilo, as doutrinas sãs que, únicas, podem ser confiadas à leitura da nossa mocidade.

A *Seleta* do Dr. Pinto, folgamos em dizê-lo, foi organizada de acordo com esses princípios, que devem ser os reguladores de trabalhos de semelhante gênero. (PINTO, 1897, p. IX)<sup>18</sup>

Outro aspecto que também qualifica a *Seleta* é, segundo opinião de *Mercantil* em 5 de fevereiro (sem ano), o fato de poder ser uma obra de referência nos estudos para as provas escritas dos “exames de preparatórios”:

Tem este livro a dupla vantagem de poder ser usado não só no ensino primário como livro de leitura e de análise, mas também no ensino secundário como modelo para as provas escritas, nos exames preparatórios. (PINTO, 1897, p. VII)

Assim, na *Seleta*, no final do século XIX, já se faz notar uma vinculação desse tipo de material com testes de processos seletivos e classificatórios a que os estudantes necessitam se submeter ao longo de sua formação escolar. Isso, tal como pretendo analisar (e conforme alguns aspectos discutidos no capítulo anterior desta tese), parece ser uma constante nos manuais voltados para o ensino de literatura – e, pelo visto, desde os primórdios da educação formal (sistemizada).

Em meio a tantos julgamentos favoráveis, no entanto, há pelo menos duas ressalvas à presente obra do professor Clemente Pinto. O jornal *Gazeta de Porto Alegre*, em edição de 7 de fevereiro (o ano não é informado), qualifica a *Seleta* como “obra útil”, ainda que faça crítica à feição religiosa que permeia as compilações:

O livro se nos afigura excelente para o uso das aulas públicas; e se algum defeito lhe achamos é sua pronunciada cor religiosa, que entretanto está de acordo com o novíssimo plano de ensino público na província, que parece haver servido de norma ao autor.

Deixando de parte esta consideração, repetimos que o livro é excelente [...]. (PINTO, 1897, p. VIII)

---

<sup>18</sup> Nas citações diretas, optei por realizar a adequação ortográfica às normas atualmente vigentes.

Por outro lado, o jornal *Deutsches Volksblatt*, da cidade de São Leopoldo (sem haver menção à data), entende que o viés religioso da *Seleta* é uma configuração que a faz ser digna de recomendação:

O material, que condiz com o desenvolvimento das inteligências juvenis, foi inteligentemente encarado e coordenado. Os melhores autores, tanto brasileiros quanto portugueses, são citados em abundantes e variados trechos, apropriados para despertarem na nossa mocidade o respeito à religião, o amor da pátria e da família e em geral o sentimento do nobre e do bem. [...] Saudamos com prazer o novo livro de leitura e desejamos-lhe a maior propagação; e especialmente o recomendamos aos senhores professores nas colônias alemãs, pois para todas as idades é ele instrutivo, interessante e recreativo. (PINTO, 1897, p. XI e XII)

O *Jornal do Comércio*, em 13 de fevereiro (novamente, há a omissão do ano), trouxe às suas páginas um parecer favorável à *Seleta*, sem, porém, deixar de demonstrar um pequeno descontentamento:

É um trabalho que se recomenda pela escolha de bons escritos. Uma observação, porém, devemos fazer ao seu distinto autor: – preferíamos que o livro só contivesse a manifestação da mentalidade brasileira. O contingente estranho que aí aparece, apesar de toda a sua magnificência, só serve para atestar uma pobreza literária nacional que não existe. Somos neste ponto *exclusivistas* e por isso sentimos não acompanhar a opinião do ilustre professor. (PINTO, 1897, p. X, grifo do original)

Como se percebe, as duas críticas negativas incidem sobre as orientações ideológicas que conduziram a seleção dos textos da coletânea e que, por decorrência, podem vir a cercear a formação crítica dos estudantes. Para a *Gazeta de Porto Alegre*, o problema está na primazia do conteúdo religioso, embora fosse indicação das políticas para a educação da época. Quanto ao *Jornal do Comércio*, o incômodo foi a inclusão de material produzido por escritores de fora do Brasil, o que deixa presumir o zelo dessa instituição jornalística acerca das produções literárias nacionais, ainda mais em se tratando de um período histórico bastante próximo à Proclamação da República (considerando o ano da sexta edição da *Seleta*, 1897).

Tendo em vista a recepção da *Seleta* na atualidade, revisitar essas duas ressalvas de órgãos de imprensa conduz a pelo menos duas observações. A primeira delas a respeito da notória preocupação da sociedade da época com a qualidade da formação escolar ofertada aos estudantes, haja vista que os dois jornais não apenas atestaram o recebimento da *Seleta*, como também não se omitiram em expor seus juízos críticos quanto ao teor religioso do material. Além disso, constata-se a valorização da leitura

pelos órgãos de imprensa, pois o ato de ler é abordado como sendo instrumento fundamental na educação plena. Transparece o discurso de que ler permite a formação intelectual atrelada à formação moral com qualidade, independentemente das peculiaridades das instituições públicas ou particulares. Atualmente, não é prática comum a avaliação de livros didáticos por publicações não especializadas. As referências que costumam aparecer em jornais e revistas de conteúdo mais geral se detêm, na sua grande maioria, ao relato de alguma polêmica em torno de uma obra em específico, a ponto de que isso possa ganhar “ares de notícia”. Os jornais de hoje parecem visar tão somente à notícia, e mesmo os textos dos editoriais, que objetivam representar “a voz” da publicação, raras vezes abrem espaço para emanar opiniões sobre assuntos da área de educação sem haver uma relação com determinado fato a ser noticiado nas páginas posteriores. Ou seja, o espaço para valoração de manuais didáticos nos veículos de comunicação impressos, atualmente, é pouco visto.

Na sexta edição da *Seleta*, a seção seguinte à “Opiniões da Imprensa” intitula-se “Prólogo” e traz como indicação temporal o mês de outubro de 1883. Trata-se de um texto composto por dez parágrafos, sucedidos por uma epígrafe em latim, traduzida em nota de rodapé<sup>19</sup>. Tal excerto já indicia um ideário que perpassará todo o restante do livro: a influência religiosa, comentada até pela imprensa, como observado. Para o autor da *Seleta*, o exercício da docência não pode prescindir de se ensinar aos alunos que Deus está no princípio de tudo; caso contrário, a tarefa do mestre será inútil.

Assim Clemente Pinto principia a sua nova publicação:

No livro que hoje dedicamos à mocidade estudiosa, nada nosso lhe apresentamos.

Consistiu o nosso trabalho tão somente em escolhermos das obras dos melhores autores, tanto nacionais como portugueses, os trechos que a nosso ver mais condizem com a índole de um livro desta natureza e mais se compadecem com o grau de desenvolvimento das inteligências e com a esfera dos conhecimentos daqueles para quem o destinamos. (PINTO, 1897, p. XIII)

As primeiras palavras do professor procuram esclarecer os contornos do seu projeto: trata-se de uma coleção de textos não inéditos de diferentes autores, organizada com a intenção de que venha a servir para o aprimoramento do intelecto de seus

<sup>19</sup> Eis a epígrafe: *Si pueris tradens studiorum elementa magister / Non doceat rerum principium esse Deum, / Vanum opus is facit, innixam fundamine nullo / Tentat stultorum condere more domum*. E a tradução apresentada por Clemente Pinto: *Se o mestre, ao transmitir aos meninos os elementos dos estudos, não ensinar que Deus é o princípio das coisas, faz trabalho vão, pois tenta construir uma casa sem fundamentos à maneira dos estultos*.

receptores. Não há o brio da originalidade, nem mesmo o fomento ao desafio: Clemente Pinto afirma que seu trabalho é condizente com a idade dos estudantes aos que se destina. E segue justificando-se:

Neste propósito, tivemos muito em vista não só a correção, clareza e elegância da linguagem, condições essas essenciais em um livro de leitura, senão também a amenidade, variedade e utilidade dos assuntos. Omitimos, portanto, os que, por demasiadamente científicos, só podem causar tédio aos nossos jovens, e escolhemos os mais próprios para lhes despertarem nos ânimos o respeito da religião, o amor da pátria e da família, excitando-lhes ao mesmo tempo os sentimentos mais elevados, e desenvolvendo *pari passu* a imaginação e o bom gosto literário. (PINTO, 1897, p. XIII)

Nesse parágrafo, o teor das considerações do professor Clemente Pinto está na exposição dos critérios que o pautaram na seleção dos textos. Como se percebe, o organizador tinha por propósito oferecer aos estudantes uma obra que, ao mesmo tempo em que os instrumentalizasse para a leitura, ao permitir que tomassem contato com exemplos de bom emprego da linguagem culta, também os beneficiasse com a formação dos bons hábitos. Para tanto, as características dos textos, seja em forma quanto em conteúdo, foram priorizadas. Polêmicas, conflitos, inverdades, tecnicismos não constam. Conforme o autor, houve muito zelo em suas ações, a fim de que a uniformidade no tom suave das leituras conduzisse os leitores a uma elevação do intelecto, sem, por isso, descuidar do trato com os bons sentimentos e valores.

Quanto à formação ética, Clemente Pinto esclarece já no “Prólogo” que os textos que escolheu tendem à religiosidade, ao nacionalismo e à tradição familiar, aspectos eloquentes no contexto social de final de século XIX. Porquanto que um novo século estava por começar, atuar em prol da preservação dos padrões vigentes até aquele momento seria um ato para tentar garantir não apenas uma melhor aceitação da obra pelo público de formação cultural mais elevada (os docentes, que fariam uso da *Seleta* como manual em suas salas de aula; os pais e/ou preceptores, que poderiam adquirir o compêndio objetivando ter material para a sala de leitura), como também pelos órgãos do governo responsáveis pelas políticas educacionais e a indicação de currículos. Assim, o professor Clemente Pinto, com tais propósitos para sua *Seleta*, mostra-se em sintonia com a formação ideológica preponderante naquela época.

Contudo, é importante destacar que, em meio à preocupação com a produção de um material que fosse modelo de linguagem e de conduta moral, o mestre Clemente Pinto tampouco se descuidou do intuito de tentar fazer despertar na mocidade o apreço

pela arte literária. Assim, foi em busca de textos de conteúdo e gêneros diferentes, de autoria nacional e estrangeira, para que os estudantes conhecessem o que ao organizador parecia ilustrar o melhor da literatura publicada até aquele momento. Não houve preconceito com manifestações literárias de fora do Brasil, nem reducionismo – ainda que tal conduta gerasse alguma crítica, tal como registrado na seção anterior da *Seleção*. O ideal de Clemente Pinto foi maior que a circunscrição à literatura de autoria brasileira. Seu ponto norteador foi a aliança entre os saberes curriculares, previamente esperados para um manual desse teor, e a oportunidade de uma distinta formação artístico-literária.

Quanto à organização dos textos da *Seleção*, o professor Clemente Pinto desejou que seu material fornecesse alguma contribuição para o escrever:

Esforçamo-nos outrossim por prestar um pequeno auxílio aos que se aplicam à arte de escrever, pondo-lhes diante dos olhos trechos que lhes possam servir de modelo em seus exercícios de redação: e este foi o motivo que nos determinou a coordenar os assuntos sob a classificação dos gêneros de composição. (PINTO, 1897, p. XIV)

Então, os objetivos do organizador eram arrojados para a época: ademais de um manual de leitura, a *Seleção* também deveria ser um manual para a escrita. Tal propósito reforça o ideário de modelo, que perpassa todas as páginas dessa obra. Ao tomar contato com o melhor em termos de linguagem e com exemplos de boa conduta, era esperado que os estudantes aprendessem, igualmente, a bem escrever: textos corretos na forma e, conjuntamente, no conteúdo. A disposição dos textos em agrupamentos de gêneros traz, ainda, uma implícita condição de rigidez e enquadramento às normas, educando os leitores da *Seleção* para o respeito aos padrões previamente convencionados – o que se reforça com o próximo parágrafo do “Prólogo”: “Cumpramos ponderarmos que, sempre que nos foi possível, escolhemos de preferência assuntos que dizem respeito aos nossos homens e às nossas coisas, por isso que mais de perto nos interessam a nós.” (PINTO, 1897, p. XIV)

A partir de tal consideração de Clemente Pinto, duas leituras se assomam. A primeira delas diz respeito ao reforço ao nacionalismo: o conteúdo da *Seleção* estará em consonância com os valores da sociedade brasileira, que há tempos vem tentando diferenciar-se do cabedal português, ou melhor, consolidar uma identidade. Além disso, o pronome na primeira pessoa do plural leva também a um plural majestádico, isto é, Clemente Pinto “disfarça” atrás desse plural o que ele próprio – professor, educador do

curso Normal – tinha em mente como ideário a ser seguido pelos seus estudantes, sem fugir às deliberações político-governamentais.

No entanto, embora o sentimento de patriotismo esteja disseminado pela *Seleta*, Clemente Pinto não rejeitou a inclusão de textos de autoria portuguesa, uma vez que Brasil e Portugal são países distintos, mas têm um idioma em comum:

Releva também notar que muito de propósito não fomos *exclusivista*, isto é, que não nos limitamos tão somente aos escritores nacionais, mas ainda aos portugueses fomos buscar grande cópia de trechos. E assim fizemos, não porque na literatura pátria não haja de sobejo com que ornar, amenizar e enriquecer um livro de leitura, senão porque entendemos que, num livro desta natureza, em que se não aprende somente a ler corretamente, mas também a se expressar *portuguesmente*, não devíamos abrir mão dos escritos de Vieira, Bernardes, Camões e outros da idade clássica, nem tão pouco dos de Garrett, Alexandre Herculano, Castilho, Mendes Leal, Latino Coelho, e outros muitos ornamentos da literatura contemporânea. (PINTO, 1897, p. XIV)

A preocupação do organizador da *Seleta* com a heterogeneidade – tanto na esfera do conteúdo quanto na da forma – é mais uma vez perceptível. Clemente Pinto deseja que sua obra contribua na formação dos estudantes com ensinamentos desde os mais explícitos, tal como o exercício da prática leitora e o conhecimento dos diferentes gêneros literários, até os mais sutis, como a internalização de bons modelos de uso da norma culta da língua e de práticas de conduta social exemplares. A contribuição dos textos brasileiros não é desmerecida, mas, sim, enaltecida, tendo em vista que eles se equiparam às produções portuguesas porque têm qualidade o suficiente para ilustrar o que de melhor havia, até então, na literatura de língua portuguesa. Então, grandes nomes da literatura lusitana são lembrados por Clemente Pinto, dos clássicos aos contemporâneos.

Outrossim, é interessante observar nesse parágrafo do “Prólogo” a ênfase à suavidade e à leveza dos assuntos, pois o conceito “amenidade”, já constante no segundo parágrafo, no quarto retorna, sob o vocábulo “amenizar”. O professor Pinto segue insistindo no preceito de que sua coletânea não deve ser capaz de causar qualquer tipo de desgosto ao seu público leitor. De antemão, é esclarecido que polêmicas, estranhamentos e cientificismos não estarão nas páginas seguintes da *Seleta*. Trata-se, assim, de uma coleção de leituras que vêm para abrilhantar a formação dos jovens aprendizes da leitura e da escrita em língua portuguesa.

Após um breve esclarecimento sobre a ortografia adotada na *Seleta*, Clemente Pinto se dirige aos colegas professores:



Quanto à ortografia, pusemos peito a uniformizá-la, seguindo as regras da Etimologia.

Para que, porém, o nosso trabalho produza os resultados que tivemos em vista ao compilá-lo, pedimos aos Senhores Professores façam estudar de cor aos seus discípulos bom número de trechos tanto em prosa como em verso, que a experiência tem mostrado ser este estudo de grande vantagem para os mesmos discípulos, os quais assim, sem muito esforço, adquirirão uma dicção correta e elegante e dilatarão o círculo de suas ideias, aprendendo ao mesmo tempo a combiná-las e expressá-las convenientemente. (PINTO, 1897, p. XIV e XV)

A respeito da ortografia, o organizador da *Seleta* promoveu uma padronização que, hoje, suscita haver sido trabalhosa, haja vista a expressão “pusemos peito”. As normas etimológicas parecem ter exigido bastante dedicação do compilador.

Portanto, sendo a padronização linguística mais um fator a denotar a excelência da *Seleta*, Clemente Pinto tece recomendações aos profissionais que se utilizarão de sua obra. Para uma obra pensada com tanto esmero, o organizador orienta que os estudantes sejam conduzidos por seus mestres a memorizar e reproduzir fragmentos da *Seleta*, sob a intenção de adquirir maneiras requintadas de expressar-se, linguística e racionalmente. Os elogios ao próprio trabalho transparecem em termos como “a experiência tem mostrado” e “sem muito esforço”: a *Seleta* foi estruturada por alguém cuja prática docente era consistente a ponto de garantir que o material proposto tem qualidade superior. E os estudantes, até mesmo sem muito empreendimento, poderão tirar grande proveito do que lhes for exposto à internalização, ganhando insumos que os guiarão na pronúncia correta e no bom emprego das palavras. Como se percebe, há uma insistência da parte de Clemente Pinto para fornecer argumentos que convençam os seguidores da *Seleta* acerca da preeminência do material que ele produziu.

Terminada tal instrução, o autor da *Seleta* menciona as fontes em que se inspirou: “Ultimamente manda a justiça declaremos que neste nosso trabalho muito nos ajudamos de livros congêneres já existentes, destacando-se dentre estes o de Caldas Aulete, o Parnaso Brasileiro e o Novo Secretário de Roquete.” (PINTO, 1897, p. XV).

Tal declaração de Clemente Pinto vem ao encontro do que, mais de um século depois, a pesquisadora Maria Eunice Moreira (2003) publicou acerca do processo de formação do cânone: trata-se de um contínuo revisitar, em que uma memória é atualizada e consolidada. Assim, as obras mencionadas pelo autor acabaram por servir de marco de referência para publicações com objetivos semelhantes – tal como a sua *Seleta* –, reforçando uma ideologia. E, a partir de então, a própria *Seleta* passou a

integrar esse sistema de obras voltadas para a formação escolar, sendo mais um elemento integrante do processo de acumulação cultural. Com o “Prólogo”, o professor Pinto vem asseverar um modo específico de recepção, tanto de sua obra, quanto daquelas em que se inspirou.

Marisa Lajolo, em artigo publicado em 1995, menciona, ainda, a relação entre a escola e a fixação de uma ideologia:

A aliança escola/história literária manifesta-se, por exemplo, no expressivo número de obras que incluem, em seu título, a expressão “compêndio” ou “manual”: estas, já na denominação, voltam-se para o circuito escolar, selando a parceria escola/história da literatura, parceria que também se sugere pela multiplicação de projetos de história da literatura nos arredores de alterações significativas no currículo escolar (do secundário à universidade), além da já mencionada participação de autores de histórias literárias em diferentes instituições voltadas para a vida cultural, mas sobretudo na sala de aula. (LAJOLO, 1995, p. 28)

O ensino de leitura na escola, já nos tempos da *Seleta*, reproduzia, então, um modelo já solidificado no contexto escolar, criando mais um elo na cadeia em que Caldas Aulete (autor português de *Cartilha Nacional* [1870] e *Seleta Nacional* [1875-1877], entre outros títulos), Januário da Cunha Barbosa (com *Parnaso Brasileiro* [1831]) e *Novo Secretário*<sup>20</sup>, de José-Ignácio Roquete (sexta edição, 1877) já estavam inseridos. A *Seleta* passa, assim, a integrar um rol de referência para a educação dos jovens brasileiros, conforme registraram, inclusive, os órgãos de imprensa que sobre esse trabalho de Clemente Pinto se pronunciaram.

E, ainda a respeito dessa consideração de Clemente Pinto sobre as obras que o inspiraram, resta uma observação: o uso da expressão “**Ultimamente manda a justiça declaremos** que neste nosso trabalho **muito nos ajudamos** de livros congêneres já existentes” (grifos meus). O desejo do autor em servir de exemplo para um projeto educacional comprometido com a moral e a formação dos jovens na ideologia dos bons costumes se materializa na declaração de que as ideias que embasaram o empreendimento da *Seleta* não são originais. Outrossim, permite inferir que provavelmente não fosse praxe à época reconhecer que outros autores foram previamente consultados durante a escrita de um livro, dado o emprego do advérbio

<sup>20</sup> Na verdade, *Novo secretário português ou Código epistolar – contendo regras e advertências para escrever com elegância toda a sorte de cartas – Acompanhadas de modelos sobre todos os assuntos extraídos dos melhores escritores antigos e modernos nacionais e estrangeiros – Oferecido à mocidade portuguesa e brasileira.* Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=RIACAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbg\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=RIACAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

“ultimamente”. O professor Pinto vem, assim, ratificar a distinção de sua *Seleta* dentre a literatura já publicada.

Encerrando seu “Prólogo”, o professor Pinto se volta novamente aos seus colegas de profissão e consolida a humildade de sua intenção com a *Seleta*:

Não presumimos o nosso trabalho isento de defeitos, posto que lidássemos por evitá-los; pedimos, pois, aos Senhores Professores que no ensino se utilizarem deste humilde trabalho, queiram comunicar-nos suas observações, para que se tiver de reaparecer em 2ª edição, possam esses defeitos ser cuidadosamente evitados.

Outubro de 1883. (PINTO, 1897, p. XV)

Com reconhecimento ao exercício dos profissionais que aplicarão os saberes da *Seleta* no cotidiano da prática docente, o organizador Clemente Pinto singelamente vem solicitar que, caso constatadas inconsistências, elas sejam transmitidas a ele, a fim de melhorar as prováveis reedições do “humilde trabalho”. Embora tenha havido a preocupação com o oferecimento de um trabalho de qualidade, o organizador assume que falhas poderão ser detectadas apenas no momento de aplicação da *Seleta* no contexto escolar: por mais que se tente controlar os sentidos, a receptividade de uma obra é imprevisível. Com isso, o professor Pinto volta a lançar luz sobre sua modéstia, bem como tenta estabelecer – e reforçar – um diálogo com o público que virá a se apropriar dos conhecimentos reunidos na *Seleta*.

Encerrando esse “Prólogo”, o professor Clemente Pinto apenas imagina que sua compilação poderá ter uma segunda edição. No entanto, indo além das expectativas iniciais de seu autor, a *Seleta* teve pelo menos cinquenta e nove edições. Foi publicada pela Editora Selbach até 1963 e reimpressa pela Editora Martins Livreiro, de Porto Alegre (RS) até 2001, sob a coleção “Obras Redivivas”.

Quando a *Seleta* completou cinquenta anos, teve lançada a sua 43ª edição. Clemente Pinto ampliou-a, sem deixar de agradecer aos colegas que, no cumprimento de seu ofício de educadores, contribuíram para o sucesso da obra:

A “Seleta em Prosa e Verso” acaba de completar cinquenta anos de existência. O benévolo e generoso acolhimento que teve durante este longo lapso de tempo, foi para o seu obscuro autor motivo de justo desvanecimento e mais que farto incentivo para que se esforçasse por apresentá-la cada vez mais digna do favor público.

Nesta edição, que aparece acrescentada de novos trechos e notas, e cuidadosamente revista, cumprimos o dever de reiterar ainda uma vez o mais sincero agradecimento aos nossos colegas do magistério, esperando que

continuarão a dispensar ao nosso desprezioso trabalho a aceitação com que sempre o favoreceram.  
Janeiro de 1934. (PINTO, 1982, p. 5)

A insistente modéstia de Clemente Pinto, como se percebe, continua sendo sua marca. Nessa edição, o autor restabelece o diálogo com o público docente, reconhecendo a receptividade que obteve e destacando as melhorias que empreendeu, justamente pelo sucesso alcançado. Em 1936, na quadragésima quinta edição, o “Prólogo” foi mais uma vez reescrito, a fim de alertar os leitores acerca dos acréscimos, “assuntos que mais falam ao coração dos jovens, despertando-lhes nos ânimos o respeito da religião, e o amor da pátria e da família [...] podem servir de modelo para os que aspiram a escrever com correção, pureza e elegância a nossa bela língua” (PINTO, 1982, p. 5).

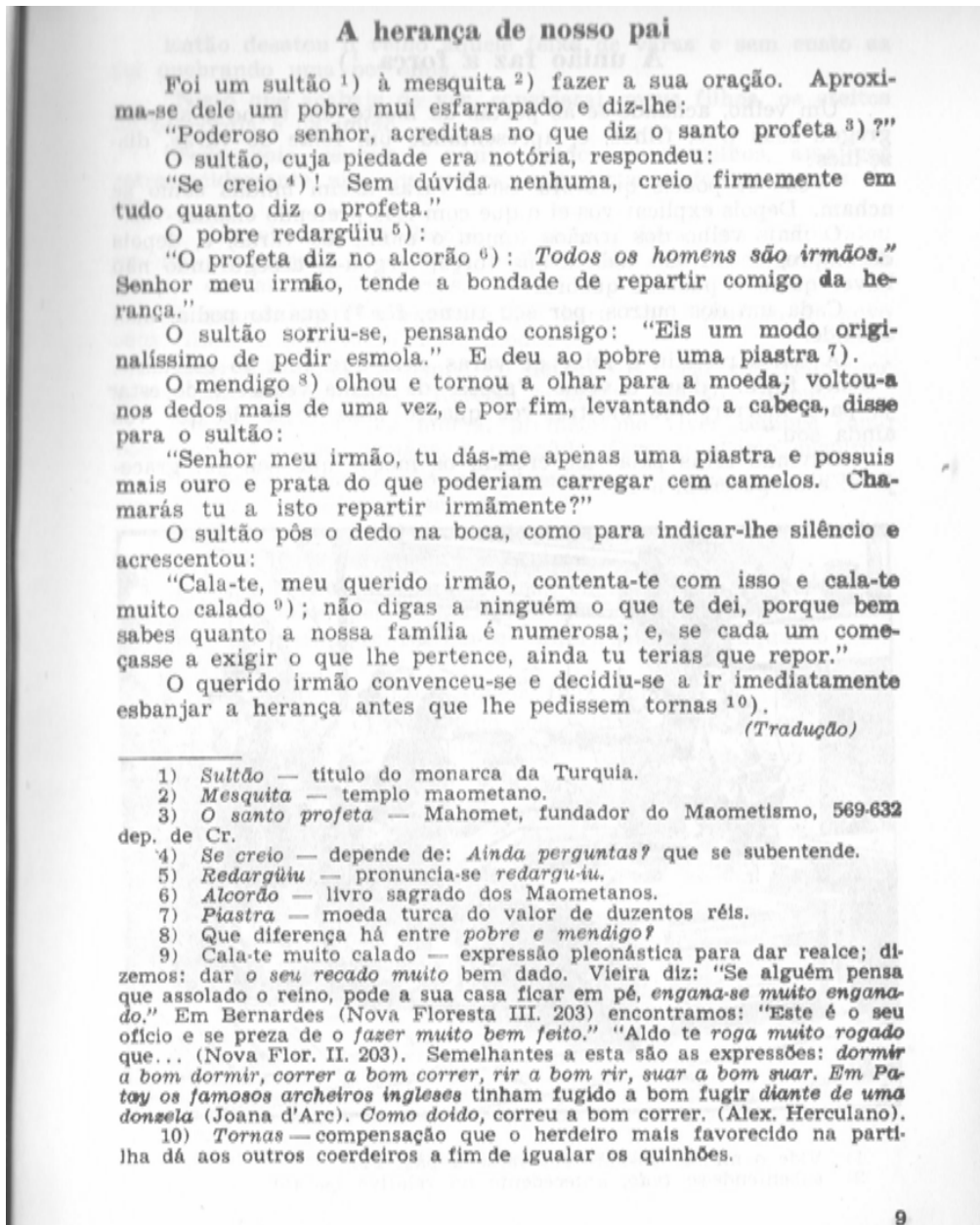
Dados os esclarecimentos por parte do autor para com a sua obra, passo à análise da proposta de Clemente Pinto materializada, isto é, o “corpo” da *Seleta*. Para essa etapa, tomarei por base a 56ª edição (de 1982), pois os acréscimos dados a esta, em comparação à sexta edição (de 1897, aquela que até então veio embasando minha leitura), são poucos e se restringem à inclusão de mais excertos.

Dividida em prosa e verso, a *Seleta* compõe-se por textos curtos, prioritariamente; aqueles com maior extensão não ultrapassam mais que quatro páginas. A organização desses obedece ao critério dos gêneros textuais.

Na primeira parte, “Prosa”, os gêneros elencados são estes: “Contos, narrações, lendas”; “Parábolas, apólogos, fábulas, anedotas”; “Descrições”; “História, bibliografia, retratos e caracteres”; “Religião, moral”; “Cartas”. Já na segunda parte, “Verso”, figuram estes gêneros: “Narrações, apólogos, parábolas, alegorias”; “Liras, canções, hinos, odes, sonetos”; “Descrições e retratos”, “Sátiras e epigramas”; “Poesias épicas”.

A fim de ilustrar a metodologia de Clemente Pinto, farei a transcrição de duas lições dentro da *Seleta*: uma centrada em um texto em prosa e outra contendo um texto em verso.

Eis, então, uma proposta para o estudo da prosa, dentro do agrupamento de gêneros “Contos, narrações, lendas”:



(FIGURA 1: reprodução da página 9 da 56ª edição da *Seleta*)

Primeiramente, cabe observar o teor do texto: desde o título, há a referência a questões de posses materiais/financeiras. Esse ideário se manifesta sucessivamente nas primeiras lições da *Seleta*, como, por exemplo, em “Um juiz às direitas”, cujo começo é: “Um ricaço muito avarento perdera um saquitel com boa soma de dinheiro em ouro.” (PINTO, 1982, p. 8); “A união faz a força”, que trata da divisão de uma herança; “Ninguém deve rir-se dos pobres”; “O assobio – ou – não gastes o teu dinheiro em coisas inúteis”; e “O alfaiate e o banqueiro”. O respeito à propriedade alheia, bem como a valorização daquilo que se conquistou, parecem ser as lições morais que Clemente Pinto deseja fomentar na abertura de sua coletânea.

Outro ponto de caráter semântico que se marca em “A herança de nosso pai” é o fator religioso: há referência explícita ao Maometismo, inclusive permitindo ao leitor o conhecimento do hábito de orar no interior das mesquitas. Logo, Clemente Pinto registra seu reconhecimento a outra religião que não a católica, tratando de modo natural e respeitoso essa manifestação cultural diferente da sua. Como consequência, ganham os estudantes: aprendem algo acerca de outros povos e, paralelamente, têm uma lição de cortesia para com o diferente, haja vista que a religião oficial do Império era o Catolicismo. Assim, reforça-se a premissa de que, pela literatura, é possível rever julgamentos de valor.

E, somando-se a essa análise semântica, é notável o ensinamento moral em torno do agir com esperteza premeditada. Clemente Pinto ilustra, através das atitudes de um homem pobre, o quanto tentar ser malicioso, conferindo uma interpretação inusitada da palavra divina para, unicamente, “dar-se bem”, isto é, obter algo sem o devido merecimento, acaba por se tornar uma atitude equivocada e sem sucesso. Resta, então, ao leitor (principalmente ao jovem leitor), a lição de que a palavra sagrada necessita ser respeitada e, também, que atuar com malícia para com os irmãos não conduz a um benefício.

O autor da *Seleção* não informa a autoria de “A herança de nosso pai”. Aliás, essa conduta se repete por muitos outros excertos da obra: tem-se, simplesmente, a informação “Tradução” entre parênteses, ao final dos textos. Clemente Pinto antecipa, no “Prólogo”, que suas fontes não são exclusivamente nacionais, referindo-se à inclusão de produções de autoria portuguesa. No entanto, ao tão somente indicar “Tradução”, não deixa clara o suficiente a procedência do texto selecionado. Trata-se de um procedimento que, hoje em dia, seria condenável, por pelo menos duas razões: a questão dos direitos autorais e o desserviço à formação leitora. A ausência da autoria pode prejudicar o fomento à leitura tanto no que se refere ao direito à informação (o leitor poder saber a origem do que lê), quanto na solidificação do hábito (identificada a autoria, poder pesquisar sobre outras obras similares e ter a curiosidade de lê-las). Contudo, dado o contexto histórico de publicação da *Seleção*, em que a instrução cultural não era fomentada na sociedade, haja vista que o ensino primário e o secundário sequer eram uma obrigação do Estado imperial, não deveria ser alto o número de interessados em ir às fontes dos excertos e enriquecer seu rol de leituras.

Passando à análise da metodologia de Clemente Pinto a partir dos textos que selecionou, observo que a apresentação é a mesma, ao longo de toda a *Seleção*: em meio

aos textos, há numerais sobrescritos a alguns vocábulos, remetendo para notas de rodapé contendo informações de cunho diverso (linguístico-gramatical, histórico-cultural) e, até mesmo, pequenas tarefas ao leitor, sob a forma de questões. Em se tratando de “A herança de nosso pai”, evidenciam-se os ensinamentos a respeito da cultura da Turquia, em termos políticos e religiosos. E, em meio a estes, o professor Pinto faz constarem lições de prosódia (a nota 5, com a indicação da pronúncia de “redarguiu”) e semântica (as notas 4 e 9, para o sentido do emprego da expressão “se creio” e para o pleonasma “cala-te muito calado”, respectivamente). Para esta nota número 9, há especial atenção, haja vista que até mesmo Padre Antônio Vieira, Alexandre Herculano, Joana d’Arc e Padre Manuel Bernardes têm trechos seus recuperados por Clemente Pinto, a fim de bem ilustrar as possibilidades de empregos de formas pleonásticas similares ao encontrado no excerto apresentado.

A nota 8, em especial, presume uma atitude responsiva por parte dos estudantes. Com o questionamento “Que diferença há entre *pobre* e *mendigo*?”, o professor Clemente Pinto chama a atenção de seus educandos para as questões das diferenças sociais, uma vez que o texto tem por foco a oposição “sultão *versus* pobre”. O “pobre” do texto é descrito fisicamente, como estando “mui esfarrapado”, e as características psicológicas ficam implícitas, tais como a malícia e a capacidade argumentativa. O sultão, por sua vez, tem os seus traços de personalidade destacados: “cuja piedade era notória” e a sabedoria, subentendida a partir de sua fala final. Embasando-se nesses traços, os alunos precisam refletir sobre o que diferencia um pobre de um mendigo, algo que apenas a superfície textual não deixa evidente.

Como se percebe, ainda que se trate de um texto de pouca extensão, “A herança de nosso pai” permitiu a Clemente Pinto, em dez notas de rodapé, explorar informações diversas, contribuindo para a ampla formação dos estudantes, em caráter linguístico-textual e moral.

O cuidado com o bom uso das normas da língua é uma preocupação de Clemente Pinto, observada em diferentes e numerosas oportunidades no interior da *Seleta*. Se “A herança de nosso pai” apontou para aspectos de prosódia e semântica, os demais excertos da obra permitem, por exemplo:

- a) conhecimentos de referenciação textual (“*nosso homem* – o homem de quem se falou” [nota 4, p. 8]);
- b) emprego de expressões idiomáticas (“*ficou pasmado* e não *ficou pasmo*, como se ouve e se lê frequentemente [notas 4 e 5, respectivamente, p. 8]);

- c) sinonímia (*desconcerto* – sinônimos: *desarmonia, desordem* [nota 2, p. 11]; “Dê um sinônimo de *iminente*. – Que diferença há entre *iminente* e *eminente*? [nota 4, p. 17]);
- d) regência verbal (“*Proceder* é verbo intrans. e exige um compl. regido da preposição *a*; ex.: *proceder a um inquérito, à leitura da ata* etc., e não *proceder um inquérito, a leitura da ata*. O mesmo diga-se dos verbos *assistir, obstar, obviar, sobreviver, suceder* etc. *Assistir a uma cena desagradável. Obstar à entrada de alguém. Sobreviver a alguém. Leão XIII sucedeu a Pio IX*. [nota 3, p. 13]);
- e) estrangeirismos (*oficina* é a palavra genuinamente portuguesa, que dispensa o francesismo *atelier* [nota 6, p. 89]);
- f) concordância (“Nas expressões: *custar, vender, comprar, pagar caro, barato*, os adjetivos *caro, barato* empregam-se adverbialmente ou em forma invariável ou concordando, por atração com o subst.<sup>o</sup> que serve de sujeito ou de complemento do verbo; ex.: – *O mundo vende caros os seus gostos falsos* [Bern. Nova Flor. V. 170]. *Mais barata lhe vendeu o tirano a coroa pela vida* [Ib. V. 142]. *Disposto a vender cara a vida* [Camilo C. Branco, Cego de Landim]. *O que eu lhe gabo mais é custar tão barata a pedra* [N. Fl. IV. 263]. *Da cavalgada ao Mouro já lhe pesa, / Que bem cuidou comprá-la mais barata* [Lus. I, 90]” {nota 3, p. 16});
- g) estilo (“Repare-se o emprego do adjetivo em lugar do advérbio. – Vide a nota [7] à página 24” {nota 1, p. 98}).

Faz-se notar, assim, já no trabalho de Clemente Pinto, datado do século XIX, o conceito de “erro clássico”, cunhado pelo sociolinguista John Lyons: a hirta distinção entre a língua falada e a língua escrita, tendo esta a prioridade quando se trata da descrição dos fenômenos gramaticais, quando na perspectiva da Gramática Tradicional. O organizador da *Seleção* pautava-se em exemplos de linguagem escrita, tomados de obras célebres, cujos autores ele julgava serem bons escritores, a fim de melhor ilustrar as lições gramaticais que expunha. Os principais modelos, para Clemente Pinto, são os autores portugueses, tais como Padre Manuel Bernardino, Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco e Luís Vaz de Camões. É inegável que a literatura surge, nesse contexto, a serviço da língua, ficando de lado a preocupação com a observação das peculiaridades estéticas próprias do fazer literário e, por conseguinte, o despertar para o gosto de ler. Por outro lado, a menção a esses escritores e aos fragmentos de suas obras pode vir a

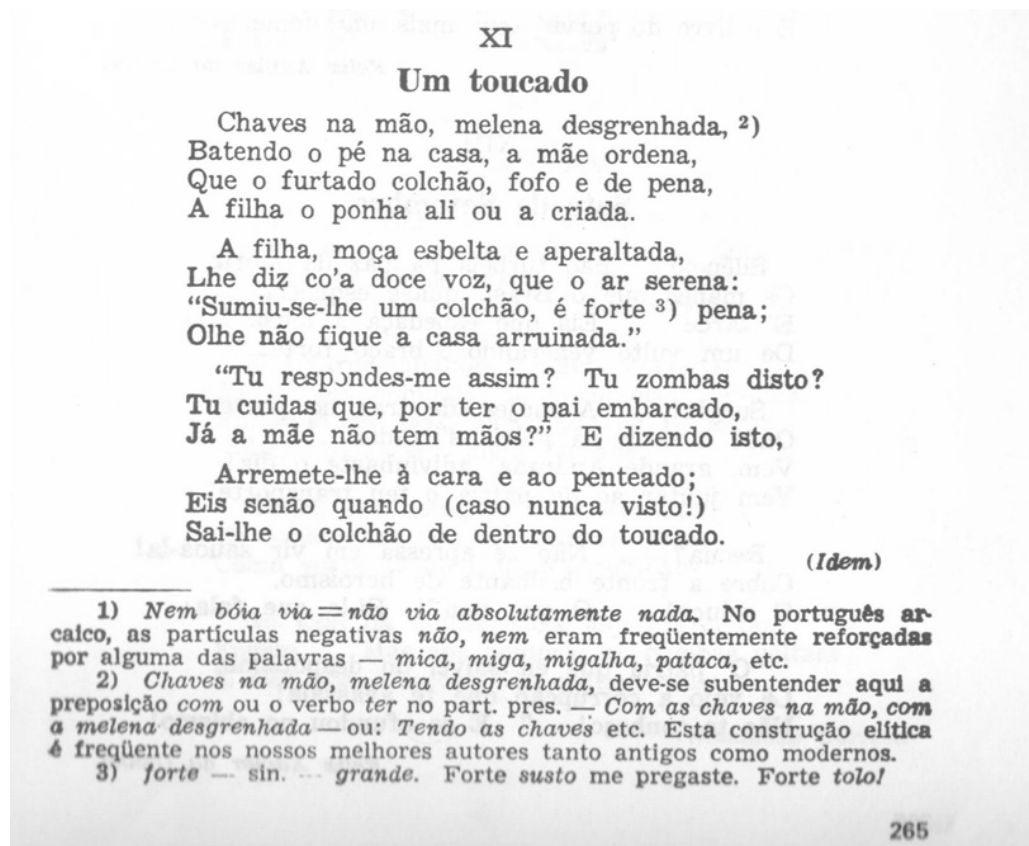


contribuir para incrementar os conhecimentos literários dos estudantes, uma vez que se trata de expoentes da literatura de língua portuguesa: Alexandre Herculano, por exemplo, pode não ser mais um “desconhecido” para um leitor que se depare com este nome em uma situação alheia às páginas da *Seleta*.

A formação moral se propaga, inclusive, por meio de algumas das sentenças literárias escolhidas para exemplificação das noções gramaticais observadas nos textos de origem. Por exemplo, é direta a menção religiosa em “O Senhor não me escutou as preces” (PINTO, 1982, p. 75, nota 4), para explicar a substituição dos pronomes possessivos por pronomes pessoais átonos; já em “Deitai ao mar um vaso de barro inteiro, nada por cima da água; quebrai esse mesmo vaso, fazei-o em pedaços, e todos até o mais pequeno se vão ao fundo (Vieira Serm. II.79)” (PINTO, 1982, p. 214), para ilustrar o modo imperativo com valor condicional, o fundo religioso se torna mais perceptível na referência aos Sermões do Padre Antônio Vieira; e na lição de regência notada em “Prefiro morrer a traír minha a minha pátria” (PINTO, 1982, p. 59, nota 2), a lisonja à terra brasileira, constante no texto de Joaquim Norberto que está em foco, volta a ser reforçada. Logo, sejam exemplos literários ou frases de efeito elaboradas pelo próprio organizador da *Seleta*, cria-se uma situação propícia à indicação de preceitos edificantes, condizendo com o conservadorismo que, às vésperas de uma mudança de regime governamental no país e na virada do século, era importante recuperar.

No que tange à poesia, Clemente Pinto não altera seu projeto “leitura – formação cultural – formação moral – formação gramatical”. As seções também agrupam gêneros literários afins, e as notas de rodapé (mais reduzidas que na primeira parte, tanto em total de ocorrências quanto em extensão) é que se destinam aos esclarecimentos pertinentes. Apenas uma delas se dirige diretamente ao leitor: “Que diferença há entre *diferir* e *deferir*? (PINTO, 1982, p. 227, nota 2). A quantidade de páginas é bem menor do que na primeira parte (a prosa totalizou quase duzentas e vinte páginas, enquanto que à poesia restaram somente 86, conforme a 56ª edição), e há um número maior de ilustrações entre os textos. Autores clássicos da língua portuguesa figuram repetidamente, como é o caso de Luís de Camões e Manuel du Bocage, além do brasileiro Olavo Bilac – autor reconhecidamente identificado com a estética literária parnasiana, que primava pelo rigor no tratamento das formas linguísticas, buscando o refinamento vocabular.

Na seção “Sonetos”, há, em sequência, dois textos do árcade português Nicolau Tolentino de Almeida. O segundo, intitulado “Um toucado”, chama a atenção pelos valores morais evidenciados:



(FIGURA 2: reprodução de parte da página 265 da 56ª edição da *Seleta*)

As condutas da mãe e da filha representam os estereótipos sociais imaginados para as famílias da época. A mãe é a responsável pelo estabelecimento da ordem no lar, o que inclui instruir os criados e responder pela formação moral da filha. Estando o pai ausente, redobra a necessidade de atenção por parte da matriarca, o que pode vir a causar a ela alguma irritabilidade exacerbada (“melena desgrenhada”, “batendo o pé na casa”) quando a situação sai de seu controle. A filha, por sua vez, no auge de sua imaturidade, tentou pregar uma peça à mãe, usando-se, inclusive, de uma fala em tom de deboche; o resultado, porém, nada teve de cômico: a moça “aperaltada” acabou por receber uma agressão física oriunda das mãos da mãe, corrigindo-lhe a fala e a falta (haver furtado o colchão de penas). E há a expectativa de que todos esses sentidos aflorem como que “naturalmente”, uma vez que não há qualquer nota de Clemente Pinto para aspectos de estilística ou, até mesmo, de interpretação. Assim, o professor Pinto

está “indiretamente” conduzindo a recepção do excerto selecionado para a edificação do valor moral que tem em mente, pondo a literatura em sintonia com a realidade em que surge: “[...] se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura.” (ZILBERMAN, 1993, p. 19).

Clemente Pinto, ao trazer “Um toucado” para a *Seleta*, não apenas contribui para estender o rol de escritores a ser conhecido por seus estudantes. Também imprime o tom moralizante que perpassa toda a sua seleção – através do presente exemplo, os leitores aprendem que o filho que se atreve a tentar burlar de seus pais não obtém sucesso em ações desse tipo, devendo ser severamente punido. Até mesmo a sentença elaborada pelo professor Pinto, junto à nota 3, para mostrar o emprego do termo “forte” como sinônimo de “grande”, dialoga com o tema do soneto. “Forte tolo!” é aquele que se julga capaz de tirar mofa de seus pais sem receber a devida correção.

A questão gramatical observada por Clemente Pinto nesse texto é bastante simples, tendo a ver tão somente com a elipse de uma preposição ou de uma forma verbal específicas. No entanto, o professor já aproveita a oportunidade para anunciar que tal recurso linguístico é recorrente nas produções literárias dos “nossos melhores autores, tanto antigos como modernos”, ressaltando, assim, a importância de que os escritores em formação venham a incorporar essa estratégia em suas práticas, pois será de bom-tom. Desse modo, o autor da *Seleta* reforça o compromisso que assumiu no momento do “Prólogo”, quando se propôs a ofertar uma obra que auxiliasse os estudantes tanto no aprimoramento da leitura quanto da escrita.

Concluído o olhar inicial acerca das lições da *Seleta*, presumo ser importante trazer algum registro acerca da obra *Tesouro da mocidade portuguesa ou A moral em ação*, de José Ignácio Roquete, autor ao qual Clemente Pinto faz referência na apresentação de sua coletânea<sup>21</sup>.

“Oferecida à mocidade portuguesa e brasileira”, a obra do cavalheiro da Imperial Ordem da Rosa e sócio-correspondente da Academia Real das Ciências de Lisboa teve sua oitava edição publicada em Paris, em 1875. É anunciada logo à capa como sendo uma “escolha de fatos memoráveis e anedotas interessantes próprias para inspirar o

---

<sup>21</sup> Na verdade, Clemente Pinto cita no “Prólogo” da *Seleta* outra obra de José Ignácio Roquete (*Novo secretário...*), conforme nota anterior. Contudo, como *Novo secretário...* objetiva, primeiramente, ser um manual para bem escrever cartas, preferi centrar meu olhar em *Tesouro da mocidade...*, cujos traços constitutivos mais se aproximam da *Seleta*.

amor à virtude, e para formar o coração e o espírito”. Tal como a *Seleto*, trata-se de uma coletânea de textos compilados “dos melhores autores nacionais e estrangeiros”. A presente edição traz, ainda, o comentário de que está “mui correta e consideravelmente melhorada”, seguido por esta epígrafe: “É grande loucura esperar que venha a ser melhor a geração futura, se lhe não fornecermos outros recursos que não teve a nossa”, de autoria de Dom Frei Caetano Brandão. Ou seja, Roquete não poupou adjetivos ao seu material já nos momentos iniciais, o que contribui para fomentar as expectativas dos leitores acerca do potencial educativo de suas escolhas.

A edição de 1875 reproduz a “Advertência” da sexta edição, de 1865. Nesse item, Roquete comenta que em Portugal e também no Brasil seu *Tesouro* teve boa aceitação pelo público estudante, o que o motivou a publicar uma edição nova, corrigindo os erros tipográficos verificados. O segundo parágrafo, por concentrar o intuito do organizador, merece ser reproduzido:

Continuará pois a ser este livro não uma simples tradução, mas uma composição de cunho verdadeiramente nacional, pelos feitos ilustres que narra, tanto de homens ilustres portugueses como brasileiros, e servirá por isso mesmo a despertar, em um e outro hemisfério onde se fala a língua de Camões, os nobres sentimentos de seus maiores, e a enobrecer cada vez mais as suas pátrias com a cultura do entendimento e com a prática de virtudes generosas e heroica dedicação, que é o maior tesouro que podem possuir os povos civilizados. (ROQUETE, 1875, p. 1)

Como se percebe, a inspiração de Clemente Pinto tem em J-I. Roquete clara fonte. A busca pela instrução de valores que se imponham pelo amor à pátria grandiosa e pela correção nas atitudes é a meta, através da seleção criteriosa de textos. A primazia é pelo cultivo da altivez do espírito “desde a mais tenra idade” (ROQUETE, 1875, p. 4), obtida nos exemplos dos feitos dos homens do passado. A exposição dos leitores a modelos de bom emprego dos recursos da linguagem também é objetivo do *Tesouro*, tal como se pode constatar nitidamente no penúltimo parágrafo do fragmento intitulado “Ao leitor”:

Além das anedotas históricas e exemplos práticos de virtude, julgamos acertado juntar também alguns pequenos discursos sobre verdades importantes e de conhecida utilidade, extraídos especialmente do Padre Antônio Vieira; e em toda esta composição tivemos não menos em vista inculcar alguns modelos de boa linguagem, conservando o texto de nossos clássicos, para que a mocidade se acostume a gostar das belezas de sua língua materna, e a premunir-se deste modo contra a invasão de palavras estranhas que tão torpemente a vai adulterando. (ROQUETE, 1875, p. 5 e 6)

Com isso, parece estar justificada a repetida presença de trechos dos *Sermões* de Padre Antônio Vieira ao longo da *Seleta*. A produção literária de Vieira é, desde o trabalho de Roquete, uma inquestionável fornecedora de modelos de conduta moral e linguística a quem deseja instruir bons hábitos. E a influência do didata português na correção e pureza da língua atinge também o brasileiro, se consideradas as notas de rodapé como estas, constantes na *Seleta*: “emoções – francesismo de que não temos necessidade – há em português – *comoção, abalo*” (PINTO, 1982, p. 93, nota 2); “*Ressortes* – vocábulo francês (*ressort, mola*) galicismo intolerável; em português temos: recursos, meios” (PINTO, 1982, p.132, nota 3); “*mau grado* – parece-me mal empregada aqui esta expressão que, a meu ver, deve ser substituída por – *não obstante* ou por *apesar de*” (PINTO, 1982, p. 179, nota 5); “*calma*, no sentido de *serenidade*, tranquilidade de ânimo, não é abonada pelos melhores escritores” (PINTO, 1982, p. 198, nota 1). A preservação do idioma materno é atitude tão nobre quanto cultivar condutas morais irrepreensíveis: esse é o projeto de Clemente Pinto e de seu inspirador, José-Ignácio Roquete, para a juventude que os lê.

Quanto à metodologia, o diferencial de Pinto e Roquete está na preferência do brasileiro pelas notas de rodapé ao final de cada texto/lição, procedimento que não se vê em *Tesouro*, em que aquilo que deve ser aprendido permanece mais implícito ao leitor. Somado a isso, o teor da maioria dos textos da “matriz” portuguesa é predominantemente histórico, ao contrário da *Seleta*, na qual há mais diversidade nos assuntos dos recortes, tanto em forma quanto em conteúdo.

Concluindo a análise do projeto de Clemente Pinto para a organização da *Seleta*, percebo que o ideal anunciado já nas páginas iniciais se verifica no corpo da obra. Há muitos rastros de formação moral permeando os excertos, tendo em foco o despertar do nacionalismo, o respeito à fé religiosa (o Cristianismo está em posição central; contudo, manifestações características de outras culturas também têm espaço), a valorização dos fatos e das figuras históricas relevantes, a diversidade de temas e, claro, o apuro linguístico na formatação dos textos. Aquele que venha a se valer da *Seleta* para aprimorar sua instrução receberá insumos para bem falar, haja vista o teor das leituras arroladas pelo professor Pinto, e, também, para bem escrever, pois a afirmação inicial de que a *Seleta* intuía poder contribuir para o rigor formal na redação dos estudantes realmente se observa.

A formação do gosto pelo literário e, paralelamente, o fomento ao hábito de leitura, por sua vez, não se evidenciaram ao longo da *Seleta*. As notas conseguintes aos

textos não abrem margem ao estudo da palavra pelo seu viés simbólico. Algo compreensível, na medida em que o público imediato a que ela se dirige tem outras necessidades. É inegável que Clemente Pinto não economizou em informações complementares aos seus recortes; contudo, há uma boa quantidade de textos sem indicação de autoria, sendo fornecida apenas a indicação de “Tradução”. Além disso, na seção dedicada à prosa (a maior da *Seleta*), a busca pela precisão linguística talvez tenha conduzido o organizador a selecionar textos, na sua maioria, de cunho informativo, deixando de lado a oportunidade para apresentar leituras com viés mais plurissignificativo, imaginativo e subjetivo. O prazer de ler pode até advir da *Seleta*, mas é uma consequência adjacente.

Outro aspecto evidente na *Seleta* é a pouca interação entre obra e leitor. Embora se trate de um livro de leitura, já àquela época é perceptível que a postura exigida do estudante/leitor é a de passividade, na maioria das lições. As notas de rodapé que requerem alguma ação do leitor, na forma de questionamentos geralmente de caráter linguístico-formal, começam a escassear à medida que a *Seleta* avança. Ou seja, o comportamento presumido para o aprendiz que se vale dessa obra de Clemente Pinto é o de mero receptor, um depositário de informações que alguém, capacitado para isso, julga serem pertinentes. Não é dada aos estudantes – nem ao professor, inclusive – alguma razão para considerarem a *Seleta* um propulsor para que eles próprios possam procurar adquirir novos conhecimentos a partir do que receberam; parece que o que é imprescindível saber está “pronto e disponível” no limiar da seleção do professor Clemente Pinto; o saber ofertado pela *Seleta* é suficiente por si mesmo, merecendo respaldo até de órgãos da imprensa da época, como exemplifiquei. Trata-se, assim, de uma obra que dialoga diretamente com a visão de mundo da sociedade de seu tempo: austeridade, valorização do passado, respeito, correção e disciplina.

Maria do Rosário Magnani (2001) mencionou, em seu trabalho, essa característica dos manuais didáticos do final do século XIX e início do XX: a preocupação em fornecer modelos aos estudantes. A *Seleta*, de Clemente Pinto, não fugiu à regra. Sendo uma compilação de textos de gêneros diversos, todos eles se aproximam por esse ponto comum. Quando a autoria dos fragmentos é mencionada, observa-se que foram elencados pelo organizador aqueles autores cuja contribuição para a pureza do idioma é indubitável, somada à difusão de bons valores. Nesse período, vale lembrar, a escola tinha papel fundamental na formação intelectual, cívica e moral dos jovens – os poucos jovens que se educavam, pois, em uma sociedade com a maioria de cidadãos

analfabetos, conferia-se maior prestígio, evidentemente, àqueles que tinham acesso a alguma instrução formal, algo visto como “naturalmente aceitável”.

Se a leitura surge, na *Seleção*, mecanizada, devendo ser, inclusive, memorizada e, posteriormente, declamada, a literatura, em seu caráter de fruição, se vê esvaecida. O texto literário figura nessa obra de Clemente Pinto como um aporte para outras questões. Quando comparada com a obra do autor que a inspirou (*Tesouro...*), ratifica-se a percepção de que se trata de uma condição das obras didáticas da época. Autores como Alexandre Herculano, Machado de Assis, Santa Rita Durão e Olavo Bilac, bem como os filósofos (a citar, Voltaire), contribuem para a *Seleção* como instrumentos para a veiculação de temas diversos, circunscritos à conduta e à linguagem, não para fomentar a sensibilidade para o literário ou a introspecção. A leitura não é tratada como ato de potencial lúdico; é, primeiramente, instrutiva, permanecendo seus desdobramentos em estado potencial, cuja imersão dependerá da sensibilidade do aprendiz.

Por outro lado, não há como criticar a qualidade literária das seleções de Clemente Pinto. A *Seleção* traz fragmentos (e, considerando o caráter da obra e as condições editoriais da época, dificilmente outra apresentação textual fosse possível) de autores consagrados do cânone da época. Logo, se a literatura se mostra imbuída de funções que não as suas nessa seleção do professor Pinto, pelo menos são produções com reconhecido mérito artístico-literário. E, se desde sempre, os efeitos da palavra literária são imprevisíveis naqueles que com ela tomam contato, os estudantes de Clemente Pinto evidentemente receberam um estímulo inicial – embora indireto – de legítima qualidade, dado o contexto histórico-social da época.

A feição didática da *Seleção* é evidente. Foi capaz de dialogar com os princípios ideológicos de seu tempo e, até mesmo, do seu futuro próximo, em razão do número de edições que recebeu já no século XX. Batista e Galvão (2009, p. 96) classificam-na como um manual de cunho retórico-literário, pois a percebem como “uma seleção textual voltada para a formação do gosto literário e a apresentação de modelos para a redação”. Acredito que, com as análises, o que se evidenciou foi a intenção de Clemente Pinto quanto à formação de um cânone moral/cultural para seus estudantes, dedicando às questões de linguagem/texto uma importância ligeiramente menor.

## **2.2 Anos 1930-1950: a literatura como componente textual e cultural para o aprendizado da língua portuguesa**

### **2.2.1 Contexto histórico: duas guerras mundiais, um Brasil republicano e ditatorial**

Na chegada do século XX, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi a concretização de um conflito antigo, envolvendo as grandes nações europeias, como a Inglaterra, França, Alemanha, Rússia, Áustria e Itália, em razão da disputa por territórios e mercados. Estima-se que 10 milhões de pessoas morreram, e outros 30 milhões ficaram feridos. Destruíram-se casas, plantações, pontes, estradas. Altas taxas de desemprego, disseminação de doenças epidêmicas, fome e devastação: a maior consequência da Guerra foi o sentimento de desolação que se generalizou pelo mundo, indo além dos países diretamente envolvidos.

O Brasil teve uma participação modesta na Primeira Guerra. Em outubro de 1917, enviou uma corporação de médicos à Europa e soldados para a patrulha da região do Atlântico Sul. Foi contrário à Alemanha, dando apoio à França, à Inglaterra e aos Estados Unidos.

A Revolução Russa, de 1917 a 1920, também foi outro conflito de repercussão mundial. Enquanto grande parte dos países europeus adotava um regime político liberal, a Rússia do início do século XX era comandada por czares, ou seja, ainda estava subjugada a uma monarquia absolutista. Em março de 1917, os opositores ao regime – socialistas e liberais – conseguiram tirar do poder o czar Nicolau II; porém, guerras civis envolvendo monarquistas, comunistas (bolcheviques), anarquistas e liberais se sucederam no país por mais três anos. Nomes como Lenin e Trotsky entraram para a história mundial. Em 1922, fundou-se a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tendo Josef Stalin, comunista e ditador, como chefe maior.

As consequências da Revolução Russa espalharam-se por outros países. Apoiadas pelas classes dominantes (formadas por banqueiros e grandes comerciantes), que temiam a ascensão dos grupos de orientação marxista (defensores do proletariado e contrários à exploração capitalista), instauraram-se em muitas nações mundiais as denominadas “doutrinas totalitárias”, prometendo “governos fortes”, com a imposição da ordem e da disciplina social. Assim, na Itália, consolidou-se o Fascismo, de Mussolini; na Alemanha, o Nazismo, de Hitler; na Espanha, a ditadura de Franco; e em Portugal, a ditadura de Salazar.



Em virtude da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos se lançaram como uma potência em termos de industrialização, pois era necessário suprir os mercados dos países que estavam em combate. Contudo, terminada a Guerra, essas nações começaram a organizar-se, adotando medidas protecionistas que vieram a estimular a produção interna, fazendo com que fosse cada vez menor a demanda por importações americanas. Como decorrência, instaurou-se um descompasso: a indústria americana estava no auge de sua capacidade produtiva, mas não havia para quem comercializar. Sobravam mercadorias, e as empresas se viram obrigadas a diminuir a produção. A população de desempregados só aumentava. As matérias-primas e os produtos agrícolas perderam valor drasticamente. Era o fim da intensa prosperidade americana: configurava-se a “Crise de 1929”, cujas consequências chegaram até o Brasil, inclusive:

Não podendo vender, os Estados Unidos também deixaram de comprar, provocando violenta redução nas exportações dos países que vendiam seus produtos para o mercado norte-americano. Foi o caso, por exemplo, do Brasil, país extremamente dependente das exportações de café para os Estados Unidos. Com a crise de 1929, grande parte do volumoso estoque de café produzido no Brasil ficou sem mercado consumidor. Milhares de sacas de café foram queimadas, numa desesperada atitude para se manterem os preços. Tudo em vão. (COTRIM, 1992, p. 201)

Em termos de história mundial, o grande fato que marcou a década de 1940 foi a Segunda Guerra Mundial. Durante seis anos (1939 a 1945), nações do mundo inteiro sofreram com os impactos das agressivas disputas territoriais e econômicas orquestradas por Adolf Hitler e seus exércitos aliados.

Foi no período dos três anos finais que a Segunda Guerra Mundial disseminou-se pelo mundo inteiro, em virtude da participação efetiva da União Soviética e dos Estados Unidos e, por conseguinte, da consolidação de dois grandes blocos: as chamadas “Potências do Eixo” (Alemanha, Itália e Japão) *versus* as “Potências Aliadas” (Inglaterra, Estados Unidos, União Soviética e França). O Brasil, através da Força Expedicionária Brasileira – FEB – participou como apoio aos Estados Unidos e à Inglaterra, na campanha pela retomada da Itália.

Em abril de 1945, Berlim foi invadida pelos exércitos aliados, tendo como consequência o suicídio de Hitler. Contudo, no Japão, a Segunda Guerra estendeu-se por mais quatro meses, culminando com as bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, que obrigaram os japoneses a renderem-se.

Como consequência da Guerra, surgiram a Organização das Nações Unidas – ONU –; o Muro de Berlim, separando em dois o território alemão; a OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte; e o Pacto de Varsóvia.

Apesar das perdas humanas e econômicas decorrentes da Guerra, as principais nações envolvidas rapidamente recuperaram-se, tendo em vista que o contexto de conflito também estimulou o progresso tecnológico e industrial. Por outro lado, o aprimoramento das armas nucleares de destruição em massa pôs em estado de atenção constante todo o planeta.

A Guerra Fria, consequência da ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética, consolidou-se. A partir de então, o mundo passou a orientar-se economicamente sob a influência de dois modos antagônicos: o capitalismo e o socialismo.

Nos anos 1950, como uma consequência da Guerra Fria, houve a Guerra da Coreia. Inicialmente, apenas um conflito civil entre a Coreia do Norte e a Coreia do Sul pela ampliação de território; ao final, tropas dos Estados Unidos, da União Soviética e da China participaram do movimento.

Por sua vez, o cenário político do Brasil durante essas décadas (1930-1950) não ficou aquém no que tange a conflitos internos e mudanças político-sociais de grande impacto para os cidadãos.

O regime político republicano passou a vigorar no país a partir de 1889. O período inicial, até 1894, ficou conhecido, segundo Ferreira (1995), como a “República da Espada”, haja vista que dois militares foram os primeiros presidentes do país: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Em 1891, o Brasil teve sua primeira Constituição promulgada.

Nos primeiros anos do século XX, tempo da “República Velha”, os brasileiros vivenciaram dois grandes conflitos internos: a Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul (1893-1895), e a Revolta da Armada, no Rio de Janeiro (1893-1894), que deixaram, além de muitos mortos, prejuízos econômicos, uma vez que a nação ainda era eminentemente agrícola. A monocultura do café (à qual, mais tarde, somou-se a criação de gado em grandes latifúndios) representava o cerne da economia e ditava as normas para a organização política e social do país. Eram os tempos do “coronelismo”, tendo os estados de São Paulo e Minas Gerais como protagonistas.

A industrialização ainda era incipiente na República Velha. A classe média urbana e a classe operária lentamente organizavam-se. A Igreja Católica não estava mais unida

ao Estado desde a Constituição de 1891, mas seguia atuante na sociedade, quanto à fundação de escolas e orfanatos.

Em termos culturais, a Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo-SP, em fevereiro de 1922, representou um marco na renovação dos padrões artísticos até então vigentes no país. Resgatou-se o sentimento de brasilidade no fazer da arte. O movimento teve reflexos na pintura, arquitetura, escultura, música e literatura.

Como em muitas nações do mundo, no Brasil, as doutrinas nazi-fascistas difundiram-se, culminando no estabelecimento do Estado Novo e da ditadura de Getúlio Vargas. Em 1934, o Congresso Nacional foi fechado e uma nova Constituição entrou em vigor, “permitindo que o chefe do governo enfeixasse em suas mãos os poderes Executivo, Legislativo e o próprio Judiciário” (SILVA; BASTOS, 1992, p. 265). Vargas permaneceu na presidência por quinze anos: assumiu em 1930, com o “Governo Provisório”; em 1934, com o Congresso Constituinte e a nova Constituição, passou a exercer o cargo de presidente “de fato”; em 1937, através de um golpe de Estado, sua permanência foi prorrogada até 1945.

O governo Vargas foi um período de muitas crises políticas internas, lideradas por aqueles que estavam descontentes com a intervenção do Estado nas atividades econômicas. A industrialização e o comércio exterior robusteceram-se; em decorrência, houve um crescimento da população urbana. Contudo, ainda faltavam as condições básicas para a garantia do bem-estar social, pois as cidades não receberam os incentivos necessários para acolher adequadamente a população que migrava do campo. Assim, o país viu crescerem os índices de desemprego, criminalidade e analfabetismo. Faltavam moradias, transportes, hospitais.

Com relação à Segunda Guerra, a postura de Getúlio Vargas manteve-se neutra até 1942, ano em que a Força Expedicionária Brasileira (FEB) e a Força Aérea Brasileira (FAB) atuaram nos campos de guerra europeus. Bases áreas e navais instauraram-se na região Nordeste do país.

Em 1943, iniciaram-se no Brasil as campanhas a favor da redemocratização. A literatura, por sua vez, não ficou alheia a isso. Conforme Silva e Bastos (1992, p. 271), “Em 1945, o Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores exigiu eleições livres e liberdade de expressão, e José Américo de Almeida fez declarações antiditatoriais no jornal *Correio da Manhã*”. Vários partidos políticos começaram a surgir. Em outubro de 1945, acabou a ditadura. Em dezembro, após eleições, o general Eurico Gaspar Dutra, aprovado por Vargas, assumiu o governo do país.

Em setembro de 1946, promulgou-se a nova Constituição, reforçando o regime republicano, a defesa da propriedade privada e a liberdade de opinião e de pensamento. A economia seguia tendências liberais, com possibilidade de acúmulo de capital.

Getúlio Vargas voltou ao governo do Brasil nas eleições de 1950, pois tinha o apoio da massa trabalhadora, grata pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que, dentre outras medidas, criou o salário mínimo, limitou a jornada de trabalho e garantiu o direito a férias remuneradas. Contudo, em virtude do já conhecido nacionalismo exacerbado e sua postura intervencionista na economia, contrária à parceria com o capital estrangeiro, houve grande pressão da classe de empresários para sua saída do comando do país. Isso só veio a ocorrer com o suicídio de Vargas, em agosto de 1954.

Por meio de eleições, em 1955, Juscelino Kubitschek passou a presidir o Brasil, com o *slogan* “Cinquenta anos em cinco”, lema da política econômica. A industrialização desenvolveu-se fortemente, sob influência do acesso às novas tecnologias, o que levou ao fortalecimento da classe média, mas, por outro lado, à aceleração do processo inflacionário, em razão da submissão do capital nacional ao estrangeiro. Construíram-se hidrovias, aeroportos, estradas.

O sentimento progressista que vigorava à época repercutiu nas manifestações culturais brasileiras. Acreditava-se que “a modernidade havia chegado”, materializada nos aparelhos de televisão, nos rádios e em outros eletrodomésticos. A imprensa contava com maior liberdade de expressão, e os meios de comunicação expandiram-se. O Brasil, inclusive, sediou pela primeira vez uma Copa do Mundo de Futebol, em 1950.

Conflitos armados e ideológicos espalhados pelo mundo; ditadura militar e revoltas; princípios da tradição ora postos em xeque pelos intelectuais, ora reforçados por um governo repressor; dificuldades econômicas para muitos e progresso real para poucos. Os tantos contrastes que a nação brasileira vivenciou na primeira metade do século XX repercutiram nos rumos que o setor da educação seguiu, conforme pretendo trazer a seguir.

### **2.2.2 As políticas educacionais das décadas de 1930 a 1950: a educação básica como alvo, porém opacificado**

Conforme Ghiraldelli Jr. (2005), durante a Primeira República, o governo federal atuou de forma bastante dispersa, com leis que ora facultavam, ora oficializavam a educação formal.

Durante esse período, existiram no Brasil dois movimentos acerca da educação: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro versava sobre a necessidade de abertura de mais escolas, a fim de reverter o amplo quadro de analfabetismo que marcara o período imperial; o segundo, fortalecido após a Primeira Guerra Mundial, tinha por foco a revisão dos métodos e conteúdos do ensino, objetivando que as escolas “se modernizassem”, ou seja, repensassem os procedimentos adotados no que tange à gestão, à arquitetura, à relação ensino-aprendizagem e à avaliação.

Na década de 1920, ainda não havia um Ministério da Educação. O acontecimento de maior impacto foi a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924. Contudo, os estados eram responsáveis por reger o funcionamento de suas escolas. A “Reforma Rocha Vaz”, de 1925, “pela primeira vez, tentou ordenar um acordo entre o que se fazia nos estados e o que se fazia na União, ao menos quanto à promoção da educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados” (GHIRALDELLI JR., 2005. P. 35).

Anos antes da Revolução de 1930, no entanto, sob o discurso da “falta de unidade da educação brasileira”, impôs-se um movimento antiliberal, a fim de apagar as diferenças na condução da educação fundamental conforme cada estado. Na verdade, o temor era que poderiam estar sendo alimentados sentimentos separatistas.

A industrialização e a urbanização dos anos 1930 foram cruciais para a difusão do ensino público no país. Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo qual passaram nomes como Francisco Campos, Washington Pires e Gustavo Campanema. Campos e Campanema foram os responsáveis pelas reformas de maior impacto no cenário da educação nacional. Eram tempos de “Educação Nova”, cuja bandeira de democratização foi suplantada, ao final, pela forte intervenção do Estado.

Em síntese, as reformas impostas por Francisco Campos consistiram, segundo Carli (2010), na criação do Conselho Nacional de Educação; na adoção do regime universitário para a educação superior; na fundação da Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ); na reestruturação do ensino

secundário que, devido ao seu caráter enciclopédico, passou a visar à formação de uma elite culta – a futura classe dirigente; na configuração do ensino comercial, com cursos em nível secundário voltados à formação de auxiliares de comércio, secretariado e contadoria; e na exigência da prestação de exames para o ingresso no ensino secundário. O ensino primário ficou em segundo plano.

A Constituição de 1934, no capítulo “Da educação e da cultura”, assegurou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário integral, estabelecendo que 10% dos impostos arrecadados pela União deveriam ser destinados à educação. Entretanto, anos depois, a Constituição de 1937 alterou drasticamente esse princípio da gratuidade, deliberando que aqueles que declarassem possuir recursos suficientes deveriam pagar para estudar, mesmo estando matriculados em escolas públicas. Conseqüentemente, a educação dos mais pobres passou a depender da filantropia das classes mais abastadas.

Pela mesma Constituição de 1937, a educação secundária a ser dedicada às classes trabalhadoras deveria unicamente fornecer-lhes o preparo básico necessário para a aprendizagem de uma profissão: “[...] a sua educação não seria polivalente, não formaria a sua personalidade na íntegra, tendo como meta a aquisição da grande cultura [...] Seria direcionada unilateralmente [...] à função de ‘apertar parafusos’, sem qualquer formação mais ampla” (CARLI, 2010, p.61-62).

A marca das políticas públicas brasileiras na década de 1930, portanto, é a segregação social. Graças a elas, cada cidadão deveria ser instruído a atuar de acordo com os limites de sua condição social. Aos mais abastados cabia a instrução intelectual, enciclopédica, uma vez que eles representavam os futuros dirigentes do país e necessitavam, assim, ser “cultos”. Àqueles indivíduos que viviam sob condições financeiras menos favorecidas restava, pois, aprender o indispensável para que pudessem exercer as atividades de alguma profissão e, por conseguinte, servir aos mais ricos, principalmente nas indústrias, sem qualquer estímulo a uma formação mais progressista e emancipatória. Houve momentos em que até mesmo a Igreja compactuou com tal projeto. Para o padre e pedagogo Helder Câmara, por exemplo, “a educação não deveria dar instrumentos de crítica ao corpo social, como queriam os comunistas; a educação deveria, sim, integrar harmonicamente cada um dos membros da sociedade em um todo coeso, solidário e sem fissuras” (CARLI, 2010, p. 55). A formação escolar, via de regra, ainda seguia com o mesmo legado, cristalizado das décadas anteriores: contribuir para a manutenção da ordem, reforçar o “estado de coisas” vigente.

Em 1942, o ministro Campanema, a sua vez, deu continuidade à meta de formar a população proletária exclusivamente para atuação como mão de obra na indústria e no comércio. Assim, o ensino técnico-profissional recebeu legislação própria, pela qual receberam regulamentação os cursos técnico-industrial, comercial, agrícola e normal. Criou-se, em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio, o “Sistema S”, de existência até o presente: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A industrialização no Brasil se fortaleceu com a Segunda Guerra Mundial e a decorrente restrição às importações; a educação não poderia deixar de acompanhar os interesses econômicos, de princípios capitalistas, que se robusteciam no período.

Também em 1942, a “Lei Orgânica do Ensino Secundário” reforçou o papel da escola na divisão de classes sociais. GiraldeLLi Jr. (2005) destaca que, através das diferenças quanto às chances de instrução cultural, forjavam-se os futuros “dirigentes” e os seus “dirigidos”:

Destinado a formar as tais elites condutoras, o ensino secundário foi apresentado com um currículo extenso, com intenções de proporcionar cultura geral de base humanística e, além disso, fornecer aos adolescentes um ensino patriótico e nacionalista. Assim, o curso ginásial distribuiu em suas quatro séries as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O ensino colegial, por sua vez, proporcionou a suas três séries: Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Física, Química, Biologia e Filosofia. O ensino colegial fixou duas opções, o clássico e o científico, sendo que a diferença básica era que o primeiro manteve na grade curricular as disciplinas Latim e Grego, esta última como optativa. Era, obviamente, um curso cujo objetivo visava conduzir o jovem ao ensino superior. (GIRALDELLI JR, 2005, p. 84)

Como se percebe, o ensino secundário estava em consonância com o regime político autoritário. Era bastante exigente e conteudista; guiava-se pelas lições que poderiam ser aferidas em testes e provas. Logo, não havia espaço para o ensino de literatura, a não ser que ela se reduzisse à exposição de dados enciclopédicos: memorização de nomes de obras, datas e seus autores; reconhecimento de traços composicionais; leituras de trechos dos clássicos apenas para treino da oratória e internalização de modelos de boa escrita, provavelmente.

Nos anos 1950, no que tange à educação, a população, cuja parcela urbana cresceu, viu seus índices de analfabetismo diminuir, pois houve um evidente

incentivo à escolarização através de iniciativas governamentais no período democrático, iniciado a partir de 1945. Dentre elas, Carli (2010, p. 72 e 73) elenca a “Campanha Nacional de Educação de Adultos”, que visava à alfabetização de adultos; e o “Movimento de Educação de Base”, financiado pelo governo federal e apoiado pela Igreja Católica, que transmitia aulas via radiofonia. O autor menciona também algumas ações protagonizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP: a “Campanha Nacional de Educação Rural”, de 1952; a “Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino” (CALDEME) e a “Campanha de Inquéritos e Levantamentos para o Ensino Médio e Elementar” (CILEME), ambas de 1953. O intuito desses projetos, como se nota, era fazer que as populações das camadas mais baixas tivessem acesso à formação escolar, uma vez que o ensino privado já concentrava os estudantes das classes abastadas. Vale destacar que todos esses empreendimentos de caráter mais populista estavam respaldados pela Constituição de 1946, a qual fixava os investimentos mínimos das esferas governamentais em educação, cabendo ao âmbito federal pelo menos 10% e aos estados e ao Distrito Federal, 20%.

No entanto, ao final dessa década, em 1958, um projeto de autoria do deputado federal Carlos Lacerda acabou com a discussão democrática em torno de uma primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que àquele momento se assomava. O “substitutivo Lacerda” estava em sintonia com os interesses da burguesia reacionária, vinculada aos monopólios internacionais, e dos proprietários do ensino privado. O documento defendeu, com o invólucro de um discurso em prol da “liberdade de ensino”, o direito de escolha das famílias na educação dos filhos. Assim, reafirmou-se o conservadorismo e a paulatina desoneração do Estado no que tange às políticas para a oferta de uma educação pública acessível e de qualidade.

Concluindo essa resenha acerca dos fatos das décadas de 1930 a 1950 que repercutiram na educação brasileira, noto que as políticas da União não tiveram por objetivo real “combater a pobreza através do acesso à formação escolar”, ainda que assim se pronunciassem. Pelo contrário, o que sempre vigorou foram os interesses econômicos, os quais converteram a escola como o espaço oficial para a preparação de uma futura classe elitizada *versus* uma imediata mão de obra, que abastecesse a demanda das indústrias por um parco custo ao Estado e que aceitasse apaticamente essa condição. Reafirmando as diferenças sociais, nesse contexto, não havia lugar para a reflexão crítica – por conseguinte, nem para o estudo da Literatura, já que essa disciplina não tinha um espaço próprio na grade curricular. Caso os textos literários



chegassem a algum jovem, através das aulas de língua materna ou estrangeira, sua recepção era tão rasa quanto possível, devendo limitar-se à apresentação de aspectos memorizáveis e formais.

A partir dessa realidade, então, dedico-me agora à análise de dois manuais didáticos, objetivando ver como eles se articularam com o propósito educacional do seu tempo.

### **2.2.3 A concepção de ensino de literatura veiculada por *História universal da literatura*, de Estêvão Cruz: a singularidade do projeto**

A primeira edição de *História universal da literatura: para uso das escolas, e de acordo com os programas oficiais vigentes* data de 1936. Trata-se de uma obra dividida em dois volumes. O primeiro aborda a “Antiguidade Oriental e Clássica”; o segundo, a “Idade Média e a Idade Moderna”.

Há poucas informações acerca do autor, Estêvão Cruz. O que foi possível averiguar é que nasceu em Pernambuco e foi professor, tendo publicado outros livros de caráter educativo, como o *Compêndio de Filosofia: para uso das escolas, e de acordo com o programa oficial de ensino*, em 1932; a *Antologia da Língua Portuguesa: para uso dos alunos das cinco séries do curso de Português*, em 1934; e o *Programa de vernáculo: antologia, subsídios literários e gramaticais – contém a matéria exigida para o estudo da 4ª série*, em 1937. Todas essas obras foram impressas pela Editora Livraria do Globo, de Porto Alegre (RS).

Em 1972, o escritor gaúcho Erico Verissimo publicou *Um certo Henrique Bertaso: pequeno retrato em que o pintor também aparece*, obra em que registra a trajetória da Editora Livraria do Globo. Nessa publicação, Estêvão Cruz é assim mencionado:

Lá vai Estêvão Cruz, corpulento, rosto redondo e carnudo, de expressão simpática. Sua voz tem a música da prosódia pernambucana. É um ex-padre, homem inteligente, culto e bondoso – ainda não de todo afeito e alerta às traições do mundo. Sabe dar uma boa risada, gosta de contar e ouvir anedotas. Tem um curioso hábito: só escreve à mão e com essas canetas simples que os homens de nossa geração usavam na escola primária: as mais baratas, de madeira ordinária... Estêvão Cruz prepara agora a sua *Antologia portuguesa* para a Editora Globo. É um trabalhador incansável. (VERISSIMO, 1978, p. 60)

Para minhas análises, terei para consulta duas diferentes edições de *História universal da literatura*. Tal obra consiste em dois volumes (duas partes), e tive acesso à

segunda edição do primeiro volume (sem data de impressão) e à terceira edição do segundo volume (esta, datada de 1944). Cada volume se subdivide em livros que, por sua vez, apresentam capítulos, que reúnem seções numeradas por algarismos romanos, e subseções, com algarismos arábicos e letras.

Estêvão Cruz abre o primeiro volume com uma carta aos jovens estudantes, intitulada “Epístola aos leitores”, produzida no momento de conclusão do trabalho, ao final do mês de novembro de 1935. Ao longo de cinco páginas, o autor menciona o tempo investido na produção da obra, seus desejos acerca da recepção deste seu material, a metodologia empregada, a atividade de consulta às fontes e uma justificativa para a linguagem adotada.

Analisando esse texto, chama a atenção, logo de início, seu título – “Epístola” –, remetendo o leitor às escrituras da liturgia católica (aspecto recorrente, como se verá) e, também, assinalando o teor conservador que se deverá observar nas páginas de *História universal da literatura*. Na sequência, após alguns parágrafos em que relata quão árdua foi a tarefa de escrever o presente manual (interrompida por dois momentos para a escrita de “outros livrinhos que já correm no mercado”), o autor, pretendendo humildade, solicita que sua obra, de “conformidade com as exigências da moderna cultura estudantina”, seja recebida “pelos generosos moços” de sua pátria como um presente, à semelhança de um pobre que doa todo o pouco que tem e, ainda assim, o recebedor aceita, como se fosse algo de valor extremo. Com base nessa expectativa, o autor Estêvão Cruz, então, dirige-se aos estudantes:

Espero, pois, que o recebais. Adotado ou não na vossa classe, havereis de ler a obra sem vos desencorajardes diante de sua extensão: o vosso apetite não é mais o de crianças, senão o de robustos e bem orientados devoradores de boa leitura, donde cada dia e a cada passo ides tirando o material para construção de uma sólida cultura.

Passando das minhas às vossas mãos, chega ela a seu termo; e de daí passar às de estranhos, que a maltratam, – Deus louvado! – que essa é a sorte que não tem poupado nem as obras saídas das divinas mãos. (CRUZ, s/d, p. 8-9)

Os traços de religiosidade, como se percebe, mantêm-se evidentes. Além disso, já se materializa a ideia de que a concentração de informações a serem dispostas em *História universal da literatura* será excessiva, a fim de bem atender a formação dos estudantes.

A seguir, o professor Cruz passa a abordar as fontes a que recorreu, bem como a metodologia que utilizou. Sua pesquisa é comparada a uma longa viagem:

Há a considerar as fontes onde foram bebidos os conhecimentos, as autoridades onde foram colhidas as informações. Procurei, tanto quanto possível, consultar o que de melhor me pôde chegar às mãos, citando a cada passo, mais pelo probo desejo de tornar a exposição da matéria escoimada de dúvidas e de traçar a carta dos caminhos que palmilhei para chegar ao termo de minha viagem, que pela comodidade de entretecer uma colcha de retalhos. Tanto mais que esta só poderia se apresentar com os alinhavos à vista, sem unidade estrutural, assimétrica e desfigurada. (CRUZ, s/d, p. 9)

Se o trilhar pelas fontes foi estafante, isso se intensificou, inclusive, pela metodologia seguida. Conforme o pensamento de Cruz, as literaturas das diferentes culturas têm um plano evolutivo semelhante, chegando, até mesmo, a serem interdependentes. Logo, a opção foi apresentá-las sob o mesmo método: compreender sua formação para, assim, esmiuçar seu desenvolvimento. Por consequência:

[...] a obra carece ainda de bem severos reparos, o que o tempo escasso e a premência das circunstâncias não me permitiram fazer, reparos que se estenderão às próprias noções e à substituição de certos dados por outros mais valiosos. Será esse um trabalho de muitos anos, que irá aos poucos aparecendo em outras edições do presente livro, assim me ajude a boa crítica e não me falte Deus com as forças necessárias. (CRUZ, s/d, p. 10)

Desde a década de 1930, como se faz notar, os autores de manuais didáticos, a fim de se justificarem para críticas futuras, dizem-se coagidos por limitações de tempo e espaço em seus projetos, o que os impede de confortavelmente exporem as noções que pretendem adotar. Sendo assim, restam as demais edições das obras, quando elas são possíveis, como recurso para dirimir as faltas que, inevitavelmente, emergem e, também, realizar as substituições de alguns dados por outros melhor avaliados. Tudo isso, na ótica de Estêvão Cruz, sob influência da ação divina.

A linguagem, detalhada e, ao mesmo tempo, acessível, é profusamente justificada pelo autor de *História universal da literatura*, como sendo um diferencial na busca pela melhor contribuição à formação intelectual dos estudantes:

Há enfim a considerar a linguagem em que a obra está vazada. Destinando-se a estudantes que carecem de noções claras, bem precisas e explicadas nos pontos que a maior parte deles, – como nos mostra a prática e o contato com as classes escolares –, não tem base suficiente para alcançar, a linguagem dessa compilação em nada se afasta do vocabulário mais comum, posto de parte todo e qualquer torneio literário que trouxesse mesmo pequeno embaraço à compreensão nítida e rápida do assunto. Em cada trecho de exposição há uma sequência lógica de ideias e de fatos, o que permite ao discípulo fácil memorização do conteúdo, oferecendo à sua reminiscência os

elementos para, com um pouco de reflexão, reconstituir o assunto, quando isso se fizer mister. (CRUZ, s/d, p. 10)

Desde esse momento da história da educação brasileira, fica evidente no discurso do autor do manual que há a expectativa de que o estudante memorize informações para, em uma oportunidade futura, reproduzi-las. Além disso, haja vista que Estêvão Cruz também tem experiência na prática docente, ele não mede palavras para afirmar que as chamadas “classes escolares” revelam algumas mazelas de aprendizagem, fato que o impulsiona a ofertar noções “bem claras, precisas e explicadas” em *História universal da literatura*. Esses argumentos denotam uma postura condizente com o imaginário da sociedade da época acerca da formação escolar secundária, conforme registrei no tópico anterior.

Contudo, valendo-me do momento de recepção atual, cabe a crítica: não estaria o professor, com isso, “nivelando por baixo” o potencial de seus estudantes, subestimando-os? Afinal, se o que importa é ser explícito nos dados, a fim de que estes possam ser facilmente internalizados e repetidos sem esforços maiores, o que resta aos discentes, no que tange ao exercício intelectual – e subjetivo, princípio fundamental do contato com a plurissignificação literária? Não há que se questionar o cuidado do autor com a apresentação dos conteúdos de modo a respeitar uma sequência lógica; contudo, justificar tal opção como maneira de facilitar a memorização parece, na verdade, um desprestígio à produção de conhecimento, um incentivo a apenas “um pouco de reflexão” por parte dos estudantes, citando o próprio professor Cruz.

Outro aspecto que também chama a atenção no trecho em análise é a colocação de que a linguagem empregada na redação dos conteúdos “em nada se afasta do vocabulário mais comum”, pois o objetivo é não permitir “mesmo pequeno embaraço à compreensão nítida e rápida do assunto”. Resta a pergunta: o vocabulário é “o mais comum” a partir da perspectiva de quem? Seria com relação aos estudantes “carentes de noções claras”? Se assim o for, reproduzo dois parágrafos em que Estêvão Cruz aborda o movimento simbolista no Brasil, trazendo, para tanto, uma citação do poeta Eugênio de Castro (prática bastante recorrente em *História universal da literatura*, conforme pretendo mostrar nas páginas seguintes):

Eugênio de Castro escrevia: “Tal a obra que o poeta concebeu *longe dos bárbaros*, cujos incidentes apupos – aí não é de esperar –, não lograrão desviá-lo do seu nobre e altivo desdém de nefelibata”.

Pouco a pouco a palavra degenerou em alcunha. *Nefelibatas* não eram apenas os que andavam nas nuvens, seu primeiro significado – daí os sonhadores, os independentes, os individualistas em arte, os corifeus e prosélitos do grupo que sucedia ao dos parnasianos: eram todos os lunáticos, os que se arredavam das normas habituais, os rebeldes e iconoclastas, que o público sisudo e conspícuo considerava mais ou menos destrambelhados.” [sic] (CRUZ, 1944, p. 517)

Além da falha na pontuação quanto ao emprego das aspas que encerram a sentença que termina com a palavra “destrambelhados”, é possível indagar qual seria a familiaridade dos estudantes do professor Cruz com vocábulos como “apupos”, “corifeus”, “prosélitos”, “lunáticos”, “iconoclastas” e “conspícuo”, por exemplo, termos que pelo menos nos dias atuais não se fazem notar nas rodas de conversas dos jovens, nem mesmo em contexto escolar. Nesse sentido, parece que a intenção de Estêvão Cruz por ser um tanto acessível na norma linguística adotada em *História universal da literatura* não vigorou plenamente.

Concluindo sua epístola, Cruz se volta diretamente ao público para o qual seu manual foi organizado, sem deixar de, mais uma vez, reforçar a religiosidade que o conduziu nesse projeto:

Aí estão, queridos jovens, as virtudes do presente livro: não são muitas como vedes. A sua excelência será comprovada pelo proveito que dele tirardes, como eu ardentemente espero. E esse proveito, praza a Deus, não se limite só à matéria que ponho diante dos vossos olhos: bem quisera que esse estudo tão útil e ao mesmo tempo tão recreativo suscitasse no vosso espírito a sagrada fome de ler, de ler mais e melhor, sem vos indigestardes de papel impresso, que essa é a pior doença da pseudocultura de boa parte do mundo moderno. Sentir-me-ei pago do meu esforço, e de sobejo, se vier a saber um dia que a minha despreziosa obrinha abriu diante dos olhos de ao menos um de vós uma estrada nova, plana e florida, para uma proveitosa, doce e serena viagem literária e cultural. E se por ela caminhardes, em multidão, aí, sim, sentirei orgulho, mas de ser brasileiro entre os brasileiros jovens que enfeitam de esperanças o coração pressago e atormentado da querida Pátria. (CRUZ, s/d, p. 11)

O desejo do autor é, então, que os estudantes se utilizem de *História universal da literatura* não apenas para alavancar seus conhecimentos literários, como também para adentrar no hábito da leitura impressa – algo que, dado esse registro, já nos anos 30 se mostrava como uma preocupação. E o desprestígio para com o ato de ler é atribuído à “doença da pseudocultura”, observada em “boa parte do mundo moderno”. Se, hoje, tanto o senso comum quanto pesquisadores em educação concordam no argumento de que as tecnologias, acessíveis à crescente parcela da população, é que vêm contribuir para a depreciação da leitura literária impressa, resta tecer conjecturas a respeito do que,

à época de Estêvão Cruz, poderia ser capaz de instaurar concorrência com a leitura em papel: o rádio, ou o cinema, ou a preferência pela leitura informativa dos jornais?

Aos olhos de Estêvão Cruz, o material que produziu – “despretensiosa obrinha”, com um diminutivo afetuoso e, talvez, até “lisonjeiro de si mesmo”, haja vista que se trata de dois extensos volumes – é “útil” e “recreativo”. Considerando a quantidade de texto literário que *História universal da literatura* apresenta, tal como pretendo analisar logo a seguir, é difícil notar em que medida possa se concentrar essa almejada recreação e, por consequência, o trilhar de uma “estrada nova”.

E a carta de Estêvão Cruz aos estudantes é concluída por um instante de ufanismo, quando o autor estima que graças a seus jovens estudantes, caminhando em multidão pela estrada a que *História universal da literatura* concedeu passagem, a nação brasileira como um todo poderá ter confiança em bons tempos. Assim, interromper-se-á o presságio de mau agouro acerca do futuro, instaurado nos corações da época, dado o contexto histórico vivido, pleno de incertezas. Com tais palavras, o autor não somente busca a cooperação dos estudantes com o projeto que a eles se apresenta, como inclusive os conclama a atuar em prol do país, formados e bem-instruídos. Logo, reafirma-se o ideal que Cruz tentou materializar nesta sua obra didática: proporcionar o acúmulo de diversificado conhecimento cultural, a fim de que jovens capazes de bem atuar em sociedade se desenvolvam, respeitando os interesses da pátria brasileira.

É no segundo volume que Estêvão Cruz se dedicou a abordar a literatura brasileira, em especial. Tal obra não apresenta um novo prefácio, mas, sim, uma epígrafe em língua francesa, assinada por Hipólito Taine (a qual também consta no primeiro volume), que diz:

De même qu’au fond l’astronomie est un problème de mécanique et la physiologie un problème de chimie, de même l’histoire au fond est un “problème de psychologie”...

...Le lecteur verra tout le parti qu’on peut tirer d’un document littéraire; quand ce document est riche et qu’on sait l’interpréter, on y trouve la psychologie d’une âme, souvent celle d’un siècle, et parfois celle d’une race. (CRUZ, 1944, p. 2)<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Em tradução minha: “Assim como a astronomia é basicamente um problema de mecânica e a psicologia um problema de química, assim como a história é basicamente um ‘problema de psicologia’... “...O leitor verá que em toda opinião que se pode tirar de uma obra literária; quando essa obra é rica e sabemos como interpretá-la, existirá a psicologia de uma alma, muitas vezes de um século, e às vezes de uma raça.”

A partir disso, deduz-se que o professor Cruz tem consciência de que a literatura é uma obra humana e, portanto, sujeita a diferentes interpretações, pois revela distintos estados de alma. E são essas “psicologias” que moldam a história com a qual os leitores tomam contato através dos livros.

O segundo volume de *História universal da literatura* tem onze seções – ou melhor, onze “livros”. A literatura brasileira aparece no livro nono, distribuída por oito capítulos, do oitenta ao oitenta e oito, totalizando quase noventa páginas.

Em termos gerais, é possível afirmar que esse manual de Estêvão Cruz se propõe a ser uma “pequena enciclopédia” da literatura brasileira, na medida em que predominam as informações históricas, biográficas e bibliográficas sobre os textos literários em si. Nesse “livro nono”, há algumas ilustrações, sobretudo para dar a conhecer os rostos dos autores (a partir do tópico referente ao “Romantismo”). Há, também, a reprodução de duas pinturas: uma que registra o “grito do Ipiranga” e outra que traz exemplos de embarcações do “Recife antigo”, ambas sem indicação de autoria. Ademais, surgem imagens (fotografias e quadros) que permitem ao leitor diferenciar os tipos de índios e de negros que colonizaram o Brasil.

A organização dos conteúdos literários dá-se, então, a partir da caracterização do povo brasileiro (capítulo octogésimo). Conforme os estudos de Cruz, a população brasileira é mestiça, resultado do entrecruzamento de três elementos étnicos – o selvagem, que habitava as terras brasileiras antes do Descobrimento; o negro, em virtude do comércio de escravos para mão de obra nas lavouras; e o branco português. Sobre esse terceiro elemento, em especial, Estêvão Cruz recorre aos estudos de Afonso Celso para desmentir a falsa ideia de que vieram para o Brasil apenas “os portugueses da pior espécie”: “Concorreram para o nosso povoamento as expedições militares, as remessas de tropas constantemente feitas para guarnições, a multidão de colonos que afluíam das ilhas e do continente, os magistrados, os funcionários de várias categorias.” (CRUZ, 1944, p. 551). Com base nisso, Cruz encerra o capítulo tecendo algumas considerações acerca de como essa miscigenação determinou a produção literária brasileira. Conforme o professor, o branco é que foi o elemento hegemônico, e o índio e o negro forneceram, além de alguns aspectos de cunho folclórico e vocabular, inspiração para uma literatura “seivosa e quente, tal a que representa o indianismo e o abolicionismo” (CRUZ, 1944, p. 452).

Para abordar a literatura brasileira propriamente dita, Estêvão Cruz adota uma organização pautada pela história da literatura, seguindo o critério antes utilizado pelo

crítico Ronald de Carvalho. Assim, a produção literária nacional é repartida em três fases: “Período de Formação” (1500-1750); “Período de Transformação” (1750-1830); “Período Autônômico” (1830 em diante).

O primeiro autor mencionado por Estêvão Cruz é José de Anchieta. Há três seções para apresentá-lo: “Biografia”, “Bibliografia” e “Crítica”. Não há qualquer compilação de trechos que possam ilustrar as feições que tinham as obras de Anchieta; Cruz restringe-se apenas a catalogar títulos e tecer comentários acerca do legado da produção de Anchieta como um todo. É afirmado, por exemplo, que “Anchieta, como poeta, é de estilo pouco brilhante, mas puro” (CRUZ, 1944, p. 455), sem que o aluno tenha acesso a um verso sequer do autor jesuíta. Algo semelhante ocorre com Gregório de Matos: “Dentre todos os que podem figurar na história literária, só Gregório de Matos manifestou certa tendência reacionária, pelo que é considerado o precursor da nossa independência de pensamento” (CRUZ, 1944, p. 454); no entanto, na página 460, dedicada a registrar a contribuição desse poeta para as letras brasileiras, os mesmos itens “Bibliografia”, “Biografia” e “Crítica” se notam, mantendo-se a ausência de quaisquer versos do autor baiano que pudessem fazer os alunos analisarem a afirmação antes colocada. Essa perspectiva de abordagem se repete para todos os outros autores que figuram no chamado “Período de Formação”.

Com o “Período de Transformação”, a metodologia de exposição dos saberes sobre a literatura brasileira não se altera. Em seu texto, Estêvão Cruz se utiliza de muitos itens e subitens, antes introduzidos por um sumário, logo à abertura do capítulo. A linguagem é acessível e conclama o leitor a acompanhar o que lhe é proposto – “A segunda metade do século XVIII, porém, que vamos estudar em seguida, foi de grande florescência literária” (CRUZ, 1944, p. 465); “Passemos agora a estudar os líricos, que são as grandes figuras do *arcadismo* no Brasil, sendo a maior de todas Cláudio Manuel da Costa” (CRUZ, 1944, p. 467, grifo do autor) –, sem, contudo, trazer um excerto sequer que possa propiciar o contato com a literatura em si. No item “Crítica”, geralmente há longas passagens reproduzidas da obra *Pequena História da Literatura Brasileira*, assinada por Ronald de Carvalho. José Veríssimo também é outro crítico e historiador literário de quem Estêvão Cruz traz contribuições para a *História universal da literatura*.

No capítulo octogésimo quarto, o professor Cruz dá início à abordagem do “Período Autônômico”, sem, contudo, alterar a maneira de dispor as informações: “Sumário”, parágrafos de introdução ao capítulo, listagem de autores (contemplados



pelos itens “A – Biografia”; “B – Bibliografia; “C – Crítica”). Os nomes de escritores românticos estão agrupados em “poetas” e “prosadores” (estes, no capítulo octogésimo quinto), e alguns deles vêm acompanhados de uma imagem de seu rosto (busto). No entanto, permanece faltando a reprodução de qualquer trecho que exemplifique a produção literária em foco.

Na abordagem do movimento realista, contudo, há um único momento em que o leitor de *História universal da literatura* pode observar algum resquício da palavra literária. Trata-se da reprodução de duas estrofes do poema “Profissão de Fé”, de autoria de Olavo Bilac. Estêvão Cruz apresenta essa compilação logo nos primeiros parágrafos introdutórios do capítulo octogésimo sexto (“O Realismo – A prosa.”), a fim de explicar aos estudantes que o Realismo foi um movimento contrário ao pensamento romântico e que, a partir de então, várias estéticas se sucederam, mantendo o projeto de mostrar-se como uma contraposição ao que estava vigente. No entendimento do professor Cruz, o Parnasianismo, nesse sentido, surgiu devido ao resgate de questões gramaticais, às quais os realistas não estavam atentos:

No entretanto, em sucessivas obras, a gramática foi sendo posta à margem e a forma, descuidada. Veio então outro movimento de reação, sobretudo na poesia, o *parnasianismo*, cujos principais representantes foram Olavo Bilac, Raimundo Correia e Alberto de Oliveira.

Caracteriza-se a poesia parnasiana pela tortura da forma, pela cadência harmoniosa dos versos e pelo fulgor vívido dos termos. Verdadeira obra de ourivesaria. (CRUZ, 1944, p. 495, grifo do autor)

Aparecem, a seguir, dois quartetos de “Profissão de Fé”, nos quais o eu lírico faz a aproximação entre o trabalho imperfeível do ourives e o ofício da escrita. Contudo, no capítulo octogésimo sétimo, intitulado “O Realismo – A poesia.”, o qual coaduna os estilos “I – Parnasianismo” e “II – Simbolismo”, não há qualquer excerto de texto literário. Outrossim, até mesmo a fórmula adotada para exposição dos autores se altera, na medida em que não mais se fazem notar os itens “Biografia”, “Bibliografia” e “Crítica”, já característicos no livro nono de *História universal da literatura*. Há uma seção introdutória, que consiste, basicamente, na reprodução do que José Veríssimo já escrevera acerca do parnasianismo: trata-se uma longa passagem (ocupa quase uma página e meia de *História universal da literatura*) e vem sob a justificativa de que Veríssimo “esclarece perfeitamente o que foi o parnasianismo entre nós, ao mesmo tempo que faz a sua história” (CRUZ, 1944, p. 511). Na sequência, o leitor passa a obter as informações acerca de cada autor na forma de dois ou três parágrafos, sendo o maior

deles o primeiro, designado para expor os dados de teor biográfico. As críticas se reduzem a um parágrafo, que não raras vezes se basta por uma única frase. Olavo Bilac, por exemplo, retorna explicado por três parágrafos, e sua qualidade literária é descrita em duas frases, que em momento algum dialogam explicitamente com o excerto apresentado no capítulo anterior: “Bilac distinguiu-se mais pela opulência da forma e pela suavidade do ritmo, do que pela profundidade de ideias. A sua obra-prima são os 35 sonetos da *Via Láctea*.” (CRUZ, 1944, p. 513). Por isso, é possível questionar a inclusão das mencionadas duas estrofes de “Profissão de Fé” em *História universal da literatura*, na medida em que elas não são analisadas pelo professor Cruz e, assim, acabam por se revelar mais como um adorno do que como um item a contribuir para a imersão dos estudantes na palavra literária.

A enxuta maneira de apresentar as informações passa a ser característica dos capítulos finais do nono livro de *História universal da literatura*. A abordagem dos autores Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens, por exemplo, não se alonga por mais que as duas páginas nas quais Estêvão Cruz aborda o Simbolismo, sem, claro, deixar de recorrer à reprodução de textos já publicados por outros críticos e historiadores da literatura.

“A literatura contemporânea” encerra o livro no qual Cruz se empenhou por registrar a literatura brasileira. Conforme proposto no sumário, há dois grandes blocos de dados: “I – Poesia” e “II – Prosa”. O grupo dos poetas, por sua vez, subdivide-se em “Remanescentes das escolas anteriores ao Modernismo” e “Modernistas”. Aproximadamente quinze poetas são elencados, de modo bastante breve, ao que justifica Estêvão Cruz: “Não se pode ainda fazer um estudo seguro dessa poesia modernista, porque ela ainda evolui para uma forma pouco mais ou menos definitiva” (CRUZ, 1944, p. 520). Com respeito aos nomes preteridos, o professor se justifica: “Não está, absolutamente, completo o quadro dos mais assinalados poetas nacionais dos dias que correm. Muitas omissões irão ser notadas, das quais nos desculpamos com a exiguidade de espaço numa obra desta natureza” (CRUZ, 1944, p. 525). Para a prosa, movido talvez por alguma necessidade de arrolar um grande contingente de autores, a fim de atestar uma literatura brasileira “em fecunda atividade”, Estêvão Cruz inclui em sua *História universal da literatura* nomes de autores sem se limitar aos romancistas, contistas e cronistas. São mencionados, também, escritores da área da história, da filosofia, da sociologia, da pedagogia e da crítica literária. Há inúmeros autores cuja

presença nesse capítulo se dá apenas pela citação de seu nome, uma vez que não é exposto um título sequer de sua autoria, conforme registro a seguir:



(FIGURA 3: reprodução da página 533 da terceira edição do segundo volume de *História universal da literatura*)

À página 534, o professor Cruz inicia a abordagem da literatura inglesa, livro décimo de *História universal da literatura*, nos mesmos moldes já conhecidos através dos capítulos anteriores.

Pelas análises apresentadas até aqui, *História universal da literatura*, de Estêvão Cruz, mostra-se como uma das obras que inauguraram o modo como até os dias atuais muitos manuais de literatura se apresentam: um grande conjunto de informações sobre a literatura, que cede lugar ao contato do estudante com a obra literária em si mesma. É bem verdade que Estêvão Cruz levou esse projeto ao extremo, trazendo para o estudo da literatura brasileira unicamente dois quartetos de um poema – contrariando, inclusive, o que anunciara na “Epístola aos leitores”, momento em que desejava que sua “despretensiosa obrinha” fosse para os estudantes tal como “uma estrada nova, plana e florida” a conduzir para a “proveitosa, doce e serena viagem literária e cultural” (CRUZ, 1944, p. 11). Torna-se realmente difícil presumir que aqueles estudantes que não tinham acesso à literatura fora da escola superariam essa falta, se, até mesmo na obra que lhes deveria servir de motivação, tal objeto figure tão parcamente. É fato que o contingente de estudantes que, na década de 1940, alcançava o Ensino Secundário era reduzido e correspondia a uma parcela da sociedade com maior poder aquisitivo e, por conseguinte, com mais recursos para aquisição de bens culturais, como os livros. Contudo, o autor de *História universal da literatura* não deveria limitar sua proposta a um pressuposto público estudantil tão erudito.

Em razão disso, a obra do professor Cruz permite constatar que, já a partir da década de 1930, o estudo de literatura se pautava mais pela quantidade de informações a serem memorizadas pelos alunos do que pela leitura do texto literário. Outrossim, um aspecto que se destaca nesse livro de Estêvão Cruz é a constante remissão a obras de outros críticos literários, com citações literais por vezes até extensas. Ou seja, reafirma-se a importância do exercício de consulta às histórias da literatura, na medida em que *História universal da literatura* somente pôde ser produzida porque seu autor, antes, foi um exímio estudioso de obras que a antecederam e que tinham objetivo semelhante. Ele é um exemplo do que Jauss (1994) aborda na Estética da Recepção: Cruz valeu-se de uma série para nela se introduzir.

Contudo, resta a crítica ao trabalho do professor Cruz pelo fato de não propor outra finalidade a tais citações, na medida em que elas poderiam surgir com o propósito de corroborar a sua interpretação para determinado texto literário ou, até mesmo, contrariá-la, materializando o diálogo como recurso profícuo à recepção da literatura. Simplesmente compilar as palavras de críticos literários pode dar margem para que Estêvão Cruz se isente do próprio trabalho que produziu, deixando à parte as discussões ou silenciando-as. Como consequência, os alunos, enquanto leitores, perdem em sua

formação, recebendo o equivocado conceito de que o estudo de literatura consiste basicamente em uma reunião de dados sobre o que foi escrito no passado, conjuntamente com o que sobre isso pensam alguns intelectuais, sobretudo do presente. Logo, a literatura perde seu teor simbólico, e fortalece-se a tendência à reprodução de pensamentos, sem um filtro consistente, crítico, que estimule a criatividade e a subjetividade – bem “ao gosto” do contexto político nacional da década de 1930.

Além disso, cotejando a expectativa alimentada pela “Epístola aos leitores” com o restante de *História universal da literatura*, constato que todo aquele ideal de oferecimento de uma obra de linguagem acessível e leve aos estudantes, fornecedora de conhecimento e, ao mesmo tempo, de diversão, não se concretizou. A formalidade com que as informações são redigidas por Estêvão Cruz, junto com as passagens de outros pesquisadores que ele trouxe para seu manual, nada ou muito pouco sugerem um tom mais fácil de ser apreendido pelo leitor. E a ausência de excertos literários corrobora para que não se proporcione a almejada “proveitosa, doce e serena viagem literária e cultural”, anunciada na introdução da obra. Sem contato com a literatura, não há como entendê-la, portanto:

Da mesma forma que os falantes de uma língua só podem atribuir significados a frases nesta língua por compartilharem de sua gramática, os leitores de literatura só podem atribuir significado literário às obras que leem porque compartilham de certas atitudes, habilidades, normas, expectativas e conhecimentos que respondem pelo *sentido literário* de um determinado texto. (LAJOLO, 1988, p. 94, grifos da autora)

Novamente, com essa obra do professor Cruz, é possível observar mais uma discrepância entre o projeto idealizado e o resultado que se efetivou. Através de *História universal da literatura*, a concepção do que seja o ensino de literatura se baseia no acúmulo de informação de caráter hermético e condicionado, na maior riqueza de detalhes possível, sem o objetivo de auxiliar na compreensão da linguagem literária em si.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Valendo-se das análises que empreendi e da observação da estrutura com que *História universal da literatura* se apresenta, pode-se pensar que o volume não se trata de uma obra voltada ao ensino escolar de literatura. A fim de evitar tal conjectura, torno a reproduzir as seguintes passagens, que se encontram na “Epístola aos leitores”, constante na primeira parte da obra: “Adotado ou não na vossa classe, haveis de ler a obra sem vos desencorajardes diante de sua extensão [...]” (CRUZ, 1944, p. 8); “Todos nós sabemos quais as características de uma obra didática, principalmente de uma compilação deste gênero.” (CRUZ, 1944, p. 9); “Há enfim a considerar a linguagem em que a obra está vazada. Destinando-se a estudantes que carecem de noções claras, bem precisas e explicadas nos pontos que a maior parte deles – como nos mostra a prática e o contato com as classes escolares –, não tem base suficiente para alcançar [...]” (CRUZ, 1944, p. 10) e “Aí estão, queridos jovens, as virtudes do presente livro [...] bem quisera que

Conforme informei, Estêvão Cruz foi autor de outros manuais de ensino. Então, parece-me interessante averiguar se esse projeto para o lecionar literatura que antes observei foi, realmente, uma marca do autor. Assim, considerando o público a que a obra *Programa de vernáculo: antologia, subsídios literários e gramaticais – contém a matéria exigida para o estudo da 1ª e 2ª séries*, também de Estêvão Cruz, está voltada (1ª e 2ª séries do chamado “curso de língua vernácula”, sem mais especificações se se trata do nível primário, ginásial, colegial ou, até mesmo, superior), não farei uma análise mais detalhada de seu conteúdo. Esse manual surge, aqui, apenas a título de ilustração e para reforçar (ou não) as conclusões que antes apresentei.

Igualmente publicada na década de 1930, *Programa de vernáculo* trata-se de uma obra dividida em duas partes; a primeira, “Subsídios Gramaticais”, e a segunda, “Antologia/Subsídios Literários”.

Nas primeiras páginas de *Programa de vernáculo*, é possível ler:

O título da presente obra – *Programa de Vernáculo* – fala de sobejo do que ela pretende ser: nada mais nada menos que um desenvolvimento claro, simples e tanto quanto possível integral da matéria exigida oficialmente para estudo das séries primeira e segunda do curso de língua vernácula.

[...]

Não a recheamos exageradamente nem mesmo da boa doutrina, em lições, para não acontecer que o livro apresentasse aulas já prontas, no que constrangeríamos o ilustre professorado e auxiliaríamos a preguiça mental dos jovens estudantes.

[...]

Aqui, procuramos apenas oferecer material para que se organizem aulas, ao mesmo tempo que, na segunda parte, nos subsídios ao pé de cada autor insinuamos dissertações, rasgamos horizontes, despertamos ou sugerimos algo de interessante, tudo, porém, sem muita uniformidade, espontaneamente, digamos. [...]

As aulas de língua devem ser vivas, criadas segundo as necessidades da classe. As aulas desenvolvidas nos livros são mortas, descoloridas, incapazes de interessar a estudantes que nem sempre carecem daqueles ensinamentos ou ainda não os podem alcançar. Quanto a este fato de termos ou não preparado material suficiente e interessante para o necessário estudo linguístico de principiantes, de aulas mais espontâneas, mais atraentes e mais proveitosas, dir-nos-ão os mestres que nos queiram honrar com as suas sapientes observações. (CRUZ, 1937, p. 7-9)

O professor Cruz, nessa introdução, deixa claras as intenções de seu manual, bem como as suas premissas quanto ao ensino de língua e literatura e a imagem que tem acerca dos estudantes que desse material se utilizarem.

---

esse estudo tão útil e ao mesmo tempo tão recreativo suscitasse no vosso espírito a sagrada fome de ler, de ler mais e melhor [...] (CRUZ, 1944, p. 11). Ou seja, parece-me que o feitio didático de *História universal da literatura* está bastante evidente desde a concepção por seu autor.

Na visão do autor, *Programa de vernáculo* surge para ser uma ferramenta ao planejamento dos professores, haja vista que reúne os conteúdos estipulados pelos programas oficiais e propõe atividades “sem os exageros da boa doutrina”. Presumindo-se se tratar de um material auxiliar porque desprendido, a sua presença na sala de aula é circunstancial, ou seja, depende da escolha do mestre e de seus objetivos no preparo das lições. Afinal, um compêndio de aulas já estruturadas poderia vir a incentivar o pouco raciocínio dos aprendizes, o que Estêvão Cruz explicitamente condena.

Quanto ao ensino de língua e de literatura vernáculas, Cruz entende que as noções devam estar em consonância com a realidade de cada grupo de estudantes. Isso implica e reforça a ideia de que as aulas propostas por um manual não podem ser diretamente aplicadas às turmas, sem, antes, haver um crivo por parte do professor, aquele que melhor conhece as carências do grupo de alunos que está sob sua responsabilidade. Interessante notar que, mesmo há tanto tempo, já havia o discurso de que simplesmente adotar as aulas indicadas pelos manuais não seria garantia de benefícios à aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto que se salienta nesse texto de Estêvão Cruz é a sua crítica, isto é, a afirmação de que “as aulas desenvolvidas nos livros são mortas, descoloridas”, sendo essa a justificativa para que a prática docente não se contentasse unicamente com a proposta do manual. Logo, analisando ainda que superficialmente o modo como Cruz explora a antologia literária que traz à segunda parte de *Programa de vernáculo*, tal afirmação encontra eco. Todas as lições se estruturam a partir de um excerto, cujo autor tem sua biografia e bibliografia apresentadas logo na abertura da lição, junto à uma imagem de seu rosto. Em seguida, surge o texto principal, em prosa ou em verso, com linhas numeradas e extensão variada. Disto, decorrem os chamados “subsídios”, que quase sempre compreendem três passos. De início, uma seção intitulada “Elucidação do texto”, em que costuma ocorrer uma destas três ações: ou alguns vocábulos e expressões do texto em destaque são elucidados; ou há a sugestão que os alunos reproduzam o texto oralmente; ou, até mesmo, analisem lógica e lexicamente alguns trechos indicados. Há, depois, a seção “Para corrigir os erros de sintaxe e ortografia”, cujas sentenças que pouco têm a ver com o texto principal trazem “erros”, desde os crassos aos mais sutis. Por fim, chega o momento em que os estudantes são convidados a redigir algo (“Composição literária”), seja por escrito, com teor não necessariamente próximo ao do texto principal, seja oralmente, bastando apenas ler o outro texto exposto em voz alta, pois não há qualquer instrução quanto a como proceder diante dele.

Então, com *Programa de vernáculo*, é possível notar que o professor Estêvão Cruz incorre na mesma falta: o que é defendido no texto de apresentação não é colocado em prática no desenvolvimento das atividades lançadas. Nota-se nos prefácios dessa obra e de *História universal da literatura* o princípio de que a aprendizagem, para se efetivar, requer participação ativa por parte dos estudantes, através da interação consciente e produtiva com o material que lhes é proposto. Contudo, quando analisadas, as sugestões de trabalho formuladas pelo autor mostram-se bastante limitadas, uma vez que se pautam pela memorização de informações fechadas em si mesmas, sem uma aplicação mais prática e redigidas com uma linguagem um tanto difícil.

Seja em *História universal da literatura*, obra analisada com mais riqueza de detalhes, seja em *Programa de vernáculo*, a qual eu trouxe para este trabalho de tese apenas como pequena contribuição, o contato com a literatura, na proposta de Estêvão Cruz, está reduzido a tão somente fazer que os alunos leiam textos – sobre o cânone literário, ratificado pelos críticos e historiadores literários de prestígio, e também de pesquisadores oriundos de diferentes áreas do fazer científico, como historiadores, filósofos e educadores. Conceitos de história literária não são cotejados com passagens literárias, nem mesmo quando essas surgem. Aprender literatura é sinônimo de internalização de nomes de autores e obras, datas e características de estilos de época. Com isso, realmente, as aulas dos livros são “mortas, descoloridas, incapazes de interessar a estudantes”, nas palavras do próprio Estêvão Cruz. Nesse sentido, levanta-se a questão: de que adianta ao autor produzir um material que ele mesmo reconhece que pode parecer incompleto e, inclusive, enfadonho, dada a maneira como o organiza? E mais: ainda que a execução final fique a cargo do professor, com suas escolhas e seus objetivos, pode esse profissional planejar aulas interessantes e diferenciadas, se o material que lhe é oferecido para fonte de estudos contém uma proposta metodológica tão reducionista, na qual o próprio autor se contradiz? Talvez essas questões retornem nas análises dos manuais das próximas décadas.

Coenga (2010), pautando-se por trabalhos de Magda Soares, pontua que a escolarização de saberes costuma ser tratada como algo pejorativo. Acompanhando essa perspectiva e aproximando-a do tratamento dado à literatura nessas obras de Estêvão Cruz, parece que, realmente, a escola pouco teria a contribuir para uma formação leitora focada no prazer de ler. Porém,



É preciso lembrar que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, [...] uma vez que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias, disciplinas, programas e metodologias [...].

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino, isto é, ordenado através de um tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos. [...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, ao se formar, ao se tornar saber escolar, se escolarize, porque isso significaria negar a própria escola [...]. (COENGA, 2010, p. 53)

Assim, o problema maior não está na institucionalização da literatura no contexto escolar, mas, sim, na inversão de prioridades. Para Estêvão Cruz, haja vista o que seus manuais evidenciaram, a aula de literatura não contempla o que deveria ser a sua meta – o texto literário –, pois o que necessita ser aprendido é um conjunto de informações despropositadas (princípio o qual, inclusive, vai de encontro ao ideário que é divulgado pelo próprio autor na abertura dessas suas obras). A leitura literária na escola pode ser convertida em disciplina, isto é, figurar em uma grade curricular como um conhecimento sistematizado, organizado e planejado, sem prescindir da teoria para ser algo significativo. Contudo, quando o centro das ações está no que se diz sobre a literatura e não na literatura em si, as práticas necessitam ser repensadas e contestadas.

A proposta de Clemente Pinto tampouco se mostrou eficiente no que tange ao manejo dos estudantes com a palavra literária: naquela época, as finalidades para o uso da literatura em contexto escolar eram outras, conforme tentei mostrar. Entretanto, ela se sobressai quando comparada à *História universal da literatura* pela quantidade de textos literários a que os aprendizes são expostos. Quando o leitor em formação toma contato com as obras literárias, na íntegra (o que seria o ideal) ou até mesmo por fragmentos, é possível pensar em estímulo à leitura como hábito e, quiçá, no fomento à leitura crítica. Por outro lado, associar o estudo de literatura ao encaixe de peças – nomes, títulos, datas, características de estilos – em uma sequência temporal – por momentos ilógica e irresoluta – é romper com qualquer possibilidade de incorporar a palavra literária como algo construtivo, impressionante, revelador e emancipatório.

Porém, se a *Seleção* fornece mais texto literário, a singularidade da iniciativa de Estêvão Cruz está no fato de ele, à época dos anos 1930, haver composto uma obra didática em *dois volumes*, trazendo para a escola a história literária de outros países além do Brasil. Eram tempos de efetivo controle do Estado sobre as ações dos cidadãos,

em paralelo com o descaso para com a formação escolar de qualidade. Então, através de *História universal da literatura*, o estudante dos anos 1930/1940 pôde obter um panorama do que era fazer literatura em outras nações que não a brasileira. Resta lamentar que, certamente, poucos foram os que desse conhecimento puderam desfrutar, haja vista a pobreza – material e cultural – da maioria das famílias no período Vargas.

#### **2.2.4 *Português para o colégio: terceiro ano*, de José Cretella Júnior: uma tentativa de fidelidade aos documentos oficiais**

Parece bastante possível presumir que o momento histórico da publicação de *Português para o colégio* por José Cretella Júnior devesse propiciar a criação de uma obra que inovasse na apresentação da literatura aos estudantes. Afinal, passado o terror da Segunda Guerra e tendo início uma fase de democratização e progresso no país, era esperado que um manual para o ensino de literatura priorizasse a inserção da palavra literária, como um recurso um tanto mais reflexivo, formador e emancipatório, condizente com os tempos de modernidade. Ademais, as indústrias estavam prosperando; logo, mostrava-se necessária uma mão de obra qualificada, que bem lidasse com as tecnologias que facilitavam a produção – e, para isso, uma instrução escolar de qualidade somente traria benefícios, tanto para os empresários quanto para seus operários. Por fim, haveria, ainda, a possibilidade de trabalho com a leitura literária como recurso de exposição e superação das tristezas e angústias que passaram a existir como consequência da Guerra Fria, da ascensão do sistema capitalista e da iminência de um novo conflito mundial, a ser impulsionado, desta vez, por armas nucleares.

Outro indicativo de que a qualidade dos manuais didáticos voltados ao ensino de literatura deveria aumentar são as referidas CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos para o Ensino Médio e Elementar) e CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino), datadas de 1953. É fato que a primeira edição de *Português para o colégio* veio a público um ano antes, em 1952, e que a impressão de manuais de ensino somente poderia ocorrer através do crivo oficial do Instituto Nacional do Livro, conforme o Decreto-Lei 1.006, de 1938. No entanto, a edição que servirá de base para as análises a seguir é a quarta, impressa em 1957, havendo, conseqüentemente, tempo hábil para que José Cretella Júnior fizesse uso das informações fornecidas por ambas as campanhas (respectivamente, apontamento das deficiências notadas no processo de ensino e elaboração de livros didáticos, guias e

manuais de ensino para professores e diretores das escolas, com o intuito de dirimir as deficiências identificadas).

E, por fim, estando os meios de comunicação em plena difusão, e os elementos culturais de massa, como o cinema e a música, em alta, contribuir para a formação de um povo mais instruído, capaz de compreender e bem receber tais manifestações, seria deveras plausível.

Renovar princípios, e não reformar; produzir valores, e não reproduzir: resta averiguar a maneira como *Português para o colégio* se engajou nesse mais recente “projeto de Brasil”.

*Português para o colégio: literatura brasileira para o terceiro ano clássico e científico*, de José Cretella Júnior, foi publicado pela primeira vez em 1952. Trata-se de um livro de pouca extensão (menos de duzentas páginas), sendo o último de uma sequência iniciada por *Português para o colégio: noções de literatura para o primeiro ano clássico e científico*, e *Português para o colégio: literatura portuguesa para o segundo ano clássico e científico*, ambos de 1950 e do mesmo autor. A quarta edição (de 1957) do volume dedicado ao terceiro ano servirá de base para as análises a seguir.

O autor, José Cretella Júnior, teve uma longa vida. Paulista, nascido em 1920, veio a falecer em 2015. Atuou nas áreas do Direito e da Educação, publicando muitas obras. No Direito, especializou-se na disciplina de Direito Administrativo, exercendo, inclusive, a função de docente na Universidade de São Paulo; na Educação, o foco de sua atuação foi o ensino da língua portuguesa e das literaturas brasileira e portuguesa, em distintos níveis, tendo sido professor do renomado Colégio Rio Branco, em São Paulo-SP, na década de 1960. Também integrou a Academia Paulistana de Letras.

*Português para o colégio* é um manual dividido em duas partes. A primeira, composta por cento e dezoito páginas, consiste na apresentação de conhecimentos históricos/teóricos sobre literatura, sendo intitulada “Noções de História da Literatura Brasileira”; a segunda, com pouco mais de sessenta páginas, traz textos literários de diferentes gêneros e recebeu o título de “Antologia Brasileira”.

Antes das lições de história da literatura brasileira, a obra traz, em uma página, a seção “Programas de Português”, na qual são listados os conteúdos a serem tratados na série em questão, conforme as portarias oficiais. Há a seguinte diferenciação: “Programa Mínimo”, que, tal como uma ementa, prevê genericamente a matéria que deverá ser estudada na série (por exemplo, “Composição escrita”), e o “Programa Ampliado”, no qual os assuntos que necessitam ser vistos pelos estudantes, para que se

cumpra o “Programa Mínimo”, são especificados (ou seja, escrita de “pequenos ensaios de crítica” como correlação para “Composição escrita”). No que tange à literatura brasileira, o “Programa Mínimo” indicava que deveriam ser estudados, na terceira série colegial, os aspectos relacionados à formação e ao desenvolvimento da literatura nacional, abrangendo desde o período colonial até o movimento modernista, por meio da “leitura sistemática de autores expressivos desses movimentos” (CRETELLA JÚNIOR, 1954, p. 7). Em decorrência, o “Programa Ampliado” pontuava que haveriam de ser abordados em classe a literatura do século XVI, a produção do período colonial, os escritores dos grupos baiano e mineiro, o Romantismo e o antirromantismo brasileiros, a técnica parnasiana, o Simbolismo e a prosa e a poesia brasileiras modernas.

Feito esse esclarecimento legal, o autor dedica duas páginas de *Português para o colégio* para o capítulo “Instruções Metodológicas para a execução do Programa de Português”, uma transcrição literal do que previra o Diário Oficial da União na edição do dia 22 de fevereiro de 1952. Trata-se de orientações de caráter contextual, pelas quais os professores recebem algumas explicações introdutórias, que devem ser passadas aos estudantes visando à melhor maneira de versar sobre os conteúdos elencados pelo programa. Pelo documento, é conveniente que o professor principie o estudo da literatura brasileira como uma aproximação às produções hispano-americanas e norte-americanas, para que, a partir de então, sejam mencionadas noções de história referentes à época do Descobrimento do Brasil, tais como as peculiaridades das colônias latinas *versus* as inglesas que no continente americano se instalaram. Questões de cunho social, político e econômico devem ser lembradas, ademais da luta dos colonizadores europeus contra os indígenas que já habitavam as terras recém descobertas. Uma vez concluído esse preparo, os estudantes necessitam ser levados a compreender que somente após a Independência é que a literatura brasileira começou a divergir da portuguesa, havendo, nesse tempo, apenas algumas manifestações que mais de perto registraram as particularidades locais, tal como o poema *O Caramuru*, de Santa Rita Durão. A “obra civilizadora dos Jesuítas” deve ser destacada, através das figuras de Anchieta, “a quem devemos, além de tantos outros benefícios, a primeira gramática e o primeiro vocabulário de língua brasileira”, e de Antônio Vieira, “o maior orador de seu tempo em língua portuguesa e defensor incansável dos direitos dos nossos indígenas” (CRETELLA JÚNIOR, 1957, p. 9).

O documento reproduzido pelo professor Cretella Júnior é bastante objetivo acerca da metodologia a ser adotada pelos professores a partir do estudo do Romantismo, enfatizando a oportunidade de participação dos discentes nas aulas:

No estudo da época verdadeiramente nacional de nossa literatura, a qual começa depois da Independência, com o Romantismo, usar-se-á o mesmo processo indicado para a 2ª série, sendo de notar, porém, que já se hão de requerer dos alunos observações mais profundas dos fatos literários e apreciações completas de autores e de obras. Além disso, convirá exercitá-los, quando possível, em trabalhos de seminário, para esclarecimento de assuntos que exijam investigação e possam suscitar debates. (CRETELLA JÚNIOR, 1957, p. 9)

Com tal documento, então, fica evidente a indicação – oficial – de que o professor da disciplina de Português/Literatura Brasileira deverá propiciar aos seus estudantes situações em que eles possam interagir de forma mais reflexiva com a palavra literária, visando ao conhecimento como produto do exercício do pensar. O intuito, parece, é que os momentos de contato com o texto literário sejam potenciais para o estímulo a uma leitura que vá além dos sentidos mais superficiais. Outrossim, a instauração de seminários e debates como recurso para “esclarecimento de assuntos”, presumindo pesquisas prévias por parte dos aprendizes, mostra-se como uma recomendação interessante para o treino da organização mental e da exposição articulada de ideias. É possível perceber, então, que já no final da década de 50 estava em voga o discurso de que o ensino de literatura precisava ir além da mera memorização de eventos históricos, isto é, listagens de datas, autores, obras e suas características composicionais. E os manuais de literatura – *Português para o colégio*, por conseguinte –, deveriam estar atentos a esse indicador.

As “Instruções Metodológicas” se encerram com uma listagem de dez tópicos que, “além dos relativos a autores e obras” (CRETELLA JÚNIOR, 1957, p. 9), também deveriam ser estudados. Eles incluem noções relacionadas ao nativismo, ao indianismo, às poesias social e popular românticas, aos traços românticos dos parnasianos, ao teatro nacional, às lendas folclóricas brasileiras, ao regionalismo e à crítica literária publicada durante o Realismo. Mais uma vez, cabe a observação positiva acerca da sugestão pontuada por um documento oficial (de mais de sessenta anos atrás!) de que o professor de literatura deve orientar seus alunos na direção da construção de saberes que superem a simples memorização de uma história literária, plena de dados estagnados.

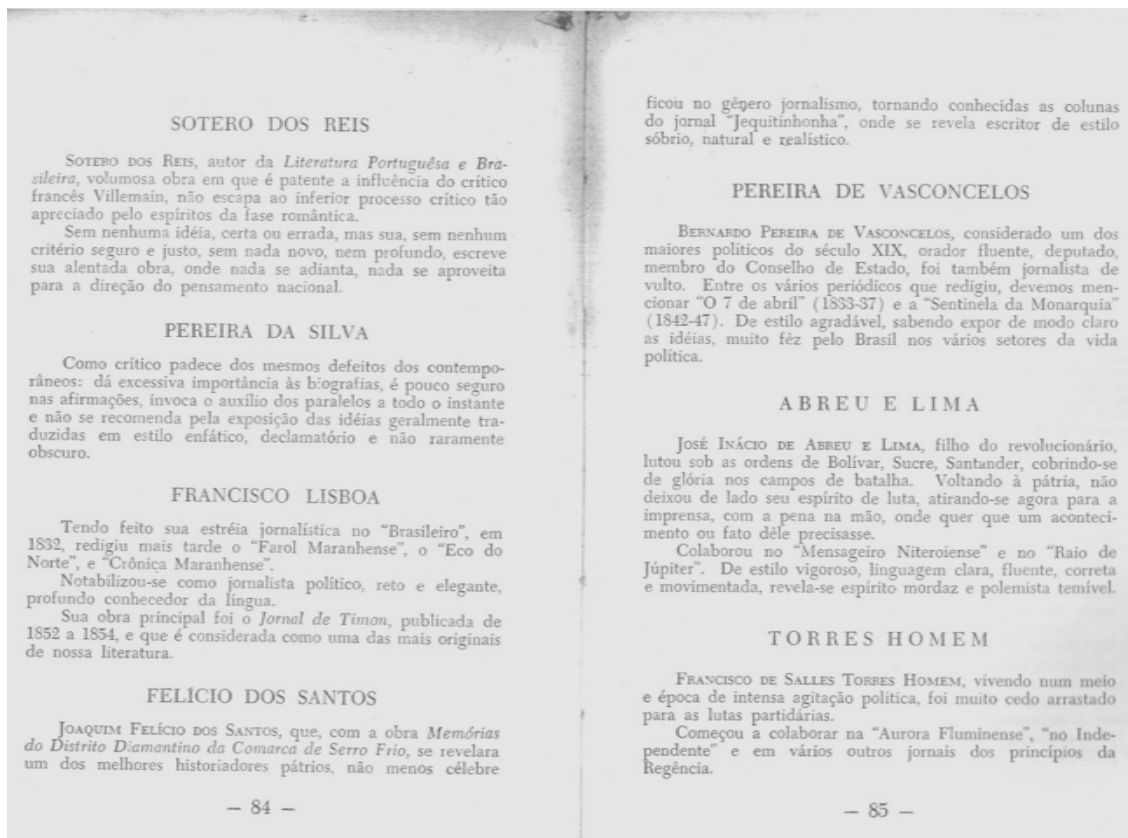
A seguir, em quatro páginas, o professor Cretella Júnior propõe uma “Cronologia da Literatura Brasileira (455 anos de língua literária)”, seção na qual, de 1500 a 1955, obras (literárias, de crítica literária, de história nacional, de sociologia e filosofia) e fatos com relevância para a compreensão da cultura brasileira são listados em sequência.

À página 15, têm início as noções literárias, conduzidas pelo viés da história da literatura. Com o título “Síntese da Literatura Brasileira”, Cretella Júnior expõe um panorama do que marcou a literatura nacional desde a carta do “achamento” até o Modernismo, também nomeado como “A Novíssima Geração” ou “Novíssima”, conforme o professor. São três páginas de texto, com parágrafos curtos e uma linguagem simples, pelas quais os alunos recebem uma quantidade vasta de nomes de autores. Uma ou outra obra literária é citada. Há uma única remissão à segunda parte do livro, que corresponde à antologia. Ao final, como nota de rodapé, há a indicação de duas obras para consulta. Trata-se de *Síntese do desenvolvimento literário no Brasil*, de Nelson Werneck Sodré, e *História da literatura brasileira: séculos XVI-XX*, de Antônio Soares Amora – ambas, como se percebe, do âmbito dos estudos de história da literatura.

A perspectiva histórica fica ainda mais evidente no próximo item dessa primeira parte de *Português para o colégio*. O autor Cretella Júnior reproduz seis diferentes propostas de classificação da história literária nacional, conforme os estudos de Ferdinand Wolf, Fernandes Pinheiro, Sílvio Romero, Artur Mota, José Veríssimo e Ronald de Carvalho. Essas informações são tão somente expostas, a título de conhecimento teórico, sem qualquer comentário por parte do professor. Nem mesmo há alguma justificativa para a razão de trazê-las para o manual, ou qualquer indicação de preferência por alguma abordagem em especial, que pudesse tê-lo guiado na organização de sua própria obra. Essa seção se encerra com uma página inteira reservada à listagem de uma “Bibliografia Indicada”, ou melhor, de “Fontes sistemáticas sobre a História da Literatura Brasileira”. Portanto, resta ao leitor a dúvida quanto à pertinência dessas informações, na medida em que elas não dialogam claramente com *Português para o colégio* e seus objetivos, de acordo com os documentos oficiais antes expostos. Parece, assim, mais uma listagem de informações a conhecer, pois não há alguma orientação dirigida aos alunos (ou mesmo aos professores) quanto a como melhor aproveitar-se do que lhes acaba de apresentar Cretella Júnior. Não há como negar a validade de se mostrar aos leitores o caminho percorrido para a formulação de um estudo; contudo, eles necessitam ser encaminhados

a tomar consciência acerca da melhor maneira como receber essas informações; ou sobre como elas podem lhes ser úteis em sua própria formação. Por dedução, acompanhando o que virá a seguir, o leitor poderá concluir que a proposta de José Veríssimo – “Literatura Colonial” e “Literatura Nacional” – é aquela que embasa o olhar de Cretella Júnior para a literatura brasileira.

A partir de então, o autor de *Português para o colégio* dá início à exposição dos conteúdos (noções de história da literatura brasileira) em seu manual didático. O esquema se mantém praticamente intacto ao longo da obra. Em cada capítulo, há, primeiramente, um texto introdutório, que traz, ao final, com uma fonte tipográfica menor, uma listagem de autores e obras para consulta do leitor. Sucedem-se subtítulos como “A literatura dos catequistas no século XVI”; “O chamado Grupo Baiano”; “‘A poesia simples’ de Casimiro de Abreu”; “Figuras menores do teatro”; “Historiadores, críticos e jornalistas”; “Os parnasianos e sua técnica”. Alguns autores ganham destaque tipográfico, com o nome centralizado e todo grafado em letras maiúsculas; outros, apenas uma notação em negrito, no início do parágrafo, com nome e anos de nascimento e falecimento. Quase todos eles são acompanhados pelo adendo “Para Consulta”, nos mesmos moldes já descritos. A partir do Romantismo, cada autor é descrito pelos itens “Biografia”, “Obras” e “Apreciação literária”, com raras exceções, como Sotero dos Reis, Pereira da Silva, Francisco Lisboa, Felício dos Santos, Pereira de Vasconcelos, Abreu e Lima e Torres Homem, que têm uma quantidade bem pequena de informações disponibilizadas, como segue:



(FIGURA 4: reprodução das páginas 84 e 85 da quarta edição de *Português para o colégio*)

A maneira de expor o repertório de dados será sensivelmente alterada apenas nas páginas finais desta primeira parte, quando Cretella Júnior se empenha em configurar a literatura contemporânea à sua época, isto é, descrever as tendências modernistas.

No capítulo "O movimento modernista", a sequência lógica dos fatos é mantida, e a linguagem continua de fácil compreensão, com vocábulos comuns e parágrafos pequenos, de sentenças curtas. Contudo, nesta parte, há um grande texto introdutório, narrando os principais eventos circunscritos à Semana de Arte Moderna. Figuram os tópicos "A Semana de Arte Moderna", "A Noitada do Municipal", "Irradiação para outros Estados" e "Balanço do Modernismo". Diferentemente do que fizera até então, Cretella Júnior traz, inclusive, um excerto literário para esse texto introdutório. São quatro versos, cuja autoria não é mencionada e que objetivam explicar a perspectiva artística incorporada pelos modernistas, antagônica à dos poetas parnasianos que os antecederam: "Olha a vida primeiro, longamente, enternecidamente, / Como quem a quer adivinhar... / Olha a vida, rindo ou chorando, frente a frente, / Deixa depois o



coração falar<sup>24</sup>.”. Muitos nomes de artistas que protagonizaram o movimento, seja na literatura ou nas artes plásticas, são citados.

Antes da apresentação dos principais autores (a saber, apenas três: Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira, para os quais só existem os itens “Biografia” e “Principais obras”, extinguindo-se a crítica; Mário de Andrade é exposto sem sequer o tópico “Para Consulta”), Cretella Júnior se expõe enquanto crítico literário. No subitem “Balanço do Modernismo”, não há a reprodução do pensamento de outros historiadores tão mencionados ao longo de *Português para o colégio*, como José Veríssimo e Soares Amora, mas, sim, a leitura do próprio autor para a estética literária cuja efervescência presenciou:

Faz trinta anos, mais ou menos, que irrompeu o movimento literário conhecido pelo nome de *Modernismo*. Já a perspectiva da história nos permite fazer inventário mais ou menos imparcial dos fatos, dos homens e das consequências produzidas por aquele grupo de escritores e artistas que teve coragem de afirmar. Dos movimentos anteriores qual o que, sozinho, conseguiu apresentar tantos nomes e tantas obras que realmente mereçam ficar em nossa literatura?

A árvore da literatura nacional que, em 1920, estava carregada de frutos, bons e maus, recebeu abalo vigoroso da parte dos modernistas. Os frutos verdadeiramente bons resistiram e continuaram. A esses, devemos tributar nossa admiração.

Ao lado da velha árvore surgiu nova árvore, forte, fecunda, variada, híbrida, que escandalizou os cientistas porque ainda não estava registrada no jardim botânico oficial, nem seus frutos devidamente rotulados.

Entre os modernistas, é preciso que saibamos distinguir os que possuem valor poético dos falsos modernistas que se querem acobertar com o nome dum movimento, que poderá esconder o talento que não possuem.

O certo é que a corrente modernista do Brasil arejou nossa literatura, descobriu motivos até então ignorados, alargou as possibilidades de ritmo, deu à língua escrita leveza e graça excepcionais e criou um espírito novo, de visões mais largas no domínio da composição, da crítica, da sociologia, da antropologia e do folclore. (CRETELLA JÚNIOR, 1957, p. 115 e 116)

É evidente a apreciação positiva que o autor manifesta acerca das produções modernistas. Ainda que tente se mostrar imparcial na exposição, não passa despercebida sua análise favorável à agitação estética que o movimento modernista trouxe à cultura artística nacional, uma vez que foram renovados, por um número significativo de autores, os padrões até então vigentes.

Com a metáfora da árvore, Cretella Júnior manifesta seu apreço pela produção modernista. E justifica o descrédito que alguns a ela conferiram através de outra transposição de sentido, materializada na expressão “jardim botânico oficial”. Assim, a

<sup>24</sup> Os versos são uma epigrama, de autoria de Ronald de Carvalho, conforme crônica de Ricardo Sérgio. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/2678187>>. Acesso em: 7 maio 2018.

literatura brasileira, naquele momento, presenciava o surgimento de novas espécies arbustivas (autores, obras e modos de composição), representando a renovação da vida, mas que ainda não haviam sido reconhecidas pelos cientistas (a crítica especializada, o público em geral) a ponto de serem cultivadas no espaço administrativo competente (o cânone), embora o merecessem. Em se tratando de uma obra voltada para o ensino de literatura, tal comentário do autor, ainda que válido como maneira de incentivar o mérito pelas obras modernistas, parece não encontrar eco na formação dos estudantes, na medida em que não é acompanhado da análise de algum texto literário. Como comprovar que “surgiu nova árvore, forte, fecunda, variada e híbrida” (CRETELLA JÚNIOR, 1957, p. 116), se não há leitura alguma dialogando com o comentário?

Os leitores foram informados de que os excertos literários figuram na segunda parte de *Português para o colégio*; porém, dado o teor dessas afirmações do professor Cretella Júnior, falta um elemento pelo qual elas se validem. Até mesmo a maneira como o autor expõe seu parecer favorece a inclusão de algum exemplo, como o trecho “[...] a corrente modernista [...] descobriu motivos até então ignorados, alargou as possibilidades de ritmo, deu à língua escrita leveza e graça excepcionais [...]” (CRETELLA JÚNIOR, 1957, p. 116). Sendo *Português para o colégio* uma obra para formação intelectual de jovens estudantes, como esses poderão instrumentalizar-se a ponto de perceberem os aspectos que conferem à literatura modernista as inovações citadas? Caso não se atue em prol desses dados na leitura dos textos da segunda parte do manual, os alunos, sozinhos, dificilmente terão condições de notar e compreender as “visões mais largas” que o Modernismo trouxe à literatura nacional. O professor necessitará acionar suas experiências enquanto leitor mais traquejado para melhor orientar seus aprendizes, já que o compêndio tampouco dedica aos mestres alguma estratégia de abordagem dos textos para o devido destaque às noções de teoria e história literária levantadas, a não ser o que pontuam os documentos oficiais.

Da segunda parte de *Português para o colégio*, chamada de “Antologia Brasileira”, é possível concluir que, ao longo de sessenta e cinco páginas, Cretella Júnior tenta dar a conhecer um repertório da literatura nacional, composto por excertos tanto das obras clássicas do cânone quanto daquelas que, por razão de sua contemporaneidade, ainda buscam o reconhecimento da recepção para bem eternizarem-se no fio da história da literatura brasileira. Há textos em prosa e em poesia. Figuram autores como Pero Vaz de Caminha, Couto de Magalhães, Lindolfo Gomes, José de Anchieta, Frei Vicente do Salvador, Tomás Antônio Gonzaga, Fagundes Varela,

Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar, Olavo Bilac, Raul Pompéia, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa (longo trecho de “Palavras à juventude”, do discurso “Oração aos moços”, diferentemente dos demais autores, cuja produção foi exemplificada em excerto de, no máximo, duas páginas<sup>25</sup>), Alphonsus de Guimaraens, Mário Pederneiras, para citar alguns. Da contemporaneidade – o Modernismo, de 1922 até a década de 1950 –, o professor Cretella Júnior selecionou textos de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Catulo da Paixão Cearense, Carlos Drummond de Andrade, Ronald de Carvalho, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida, Deolindo Tavares e Paulo Bonfim. Para cada fragmento textual, é mencionada sua fonte, de forma bastante detalhada; raras vezes há unicamente o nome do livro. Os autores são expostos com alguma breve identificação, tal como “romancista”, “o poeta do mar”, “poeta”. Joaquim Nabuco e Rui Barbosa não foram rotulados. Os compiladores (aqueles que não são os autores dos textos a eles relacionados) foram indicados por meio dos termos “*coligiu*” ou “*transcreveu*”. Como regra geral para a antologia, não há esclarecimento de trechos ou de vocábulos; apenas *A carta do achamento do Brasil* é que tem uma nota ao final, dando ideia de sua extensão, e “Prece ao deus Rudá”, canção de origem indígena, que vem seguida de uma tradução. No mais, são quarenta e um textos, cronologicamente organizados, conforme a sequência da matéria encontrada na primeira parte do manual, ainda que a ela não façam referência alguma.

Então, finda a apresentação geral de *Português para o colégio: terceiro ano*, cabem mais alguns comentários.

Como tentei mostrar, trata-se de uma obra intencionalmente organizada a fim de ser aplicada por professores em aulas voltadas para o público jovem, conluente do Colegial e prestes a prestar os exames que lhes permitirão ingressar no Ensino Superior. Nesse sentido, esse manual do professor Cretella Júnior não foge ao que preconiza o “Programa Ampliado” para o Ensino Secundário no país, conforme a reprodução do documento, constante no início da obra. Contudo, se contrastados *Português para o colégio* e as “Instruções Metodológicas” voltadas para a execução desse mesmo programa, é possível observar que a presente obra didática não conseguiu lançar propostas que colocassem em prática as orientações oficiais.

Segundo o recorte que já mencionei, as diretrizes oficiais de 1952 recomendavam que as aulas de literatura nacional oportunizassem aos estudantes momentos em que

---

<sup>25</sup> A reprodução em cinco páginas de “Palavras à juventude” talvez se justifique por seu teor edificante.

pudessem exercitar sua capacidade argumentativa, tais como seminários, e que os comentários acerca dos textos lidos fossem estimulados a ser tão consubstanciais quanto possível, frutos de atividades de estudo e pesquisa. No entanto, não foi notado em capítulo algum de *Português para o colégio* um resquício de uma proposta que fizesse com que os estudantes manifestassem suas leituras acerca dos textos literários reunidos na “Antologia Brasileira”, ou, mesmo, que aplicassem os dados teóricos apresentados na primeira parte do livro em algum excerto literário. Até mesmo aqueles autores para os quais Cretella Júnior trouxe uma “Apreciação literária” renderam qualquer ação da parte dos estudantes – correlacionar as opiniões levantadas pelo manual com os recortes da antologia; buscar outros textos literários que confirmassem ou rechaçassem as críticas apontadas; dialogar com colegas de classe e o professor acerca do teor das apreciações que o manual apontou; estudar as obras indicadas para consulta, por exemplo. Ao contrário, a impressão dada ao leitor é que as partes do manual não convergem para um mesmo fim, sendo estanques; a única relação que entre elas se pode firmar é a contiguidade temporal, uma vez que tanto as matérias teóricas quanto os textos selecionados seguem a periodização literária, partindo desde a *Carta de Caminha* e chegando até a contemporaneidade.

Com essa obra didática de Cretella Júnior, tem-se, novamente, a repetição de um modelo de aula de literatura já assinalado neste trabalho de tese: o que importa é saber *sobre* literatura, ao invés de compreender *como* a literatura se processa em sua linguagem, ou seja, vivenciá-la, experienciá-la, senti-la, discuti-la. Não se trata de formar um leitor, mas, sim, um memorizador e reproduzidor de informações, na grande maioria das vezes, desnecessárias para a sua constituição enquanto sujeito crítico, capaz de refletir a respeito da realidade em que vive, para nela interferir, conscientemente. Por consequência, os momentos dedicados ao trabalho com a palavra literária esvaziam-se em si mesmos, pois não se mostram interessantes aos aprendizes: de que lhes adianta saber que o poeta Junqueira Freire fora conhecido como o “poeta da angústia”, por exemplo, se tal sentimento não lhes é dado a ver, em poemas do autor ou em outros, a fim de que possam construir suas percepções acerca dos significados de “angústia” e das maneiras de externá-lo?

São válidas as sugestões do professor Cretella Júnior para que tanto os professores quanto os estudantes possam buscar material complementar a partir do que está disposto em *Português para o colégio* (seja pelo item “Para Consulta”, seja através das referências às fontes das quais foram extraídos os textos da “Antologia Brasileira”); no

entanto, não fornecer qualquer caminho para que tais saberes possam ser aproveitados em todo o seu potencial, contando apenas com o bom-senso dos professores, parece reduzir esse manual a um mero “livro de consulta”, não um manual que possa contribuir para uma efetiva – e afetiva – experiência com a palavra literária e com seus desdobramentos.

Acerca do estado do ensino de literatura que se configurava no país, o que afirmou Afrânio Coutinho<sup>26</sup>, em artigo originalmente publicado em 1948 no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro e posteriormente reproduzido em *A literatura no Brasil*, parece ter no horizonte justamente a proposta metodológica materializada em *Português para o colégio*:

No Brasil, entretanto, o mal reside antes na falta de ensino. [...] A literatura é continuidade e contiguidade, sendo assim produto de cultura, ao lado, naturalmente, do aspecto pessoal da criação. Desta forma, jamais se formará uma classe intelectual permanente, e ficará a literatura subordinada à política ou à vida social. Interessa mais, em consequência, o aspecto exterior social da literatura, a vida literária, que assim é mais importante do que as obras; a vida dos escritores tem a primazia sobre as suas obras. Conhecem-se os fatos de suas vidas, mas não se leem os seus livros. [...] O ensino literário decorrente dessa concepção não pode ser outro senão o do aspecto social da literatura, a exposição da vida dos homens de letras, as anedotas mais pitorescas a seu respeito, a enumeração dos títulos das suas obras, e das correntes a que pertenceram, tudo isso sob critério cronológico. As histórias literárias são meros catálogos de nomes e datas [...]. A análise das obras é secundária, quando não inexistente. (COUTINHO, 1986, p. 211)

A falta de contato dos estudantes com as obras dos autores que são matérias/conteúdos de sala de aula foi apontada pelo crítico como o maior problema do ensino de literatura já nos anos 1940. Ou seja, o surgimento de *Português para o colégio* ocorreu em meio a um período em que já havia trabalhos críticos a respeito da inadequação de uma prática de ensino literário voltada para os aspectos exteriores às obras, deixando de lado o que realmente importa quando se pensa em formação intelectual. No entanto, o autor Cretella Júnior não propôs algo que estivesse em sintonia com os avanços requisitados; pelo contrário, apenas comprovou que as observações de Coutinho tinham razão de existir. Nem sequer as diretrizes metodológicas oficiais (que, inclusive, dão início ao manual), ou as mencionadas ações

---

<sup>26</sup> Vale destacar que a perspectiva de análise adotada pela Teoria da Literatura a partir dos anos 1950 no Brasil teve origem a partir de estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que incluía nomes como Augusto Meyer e o próprio Afrânio Coutinho. Seus desdobramentos, a partir do formalismo de base francesa, contestavam a abordagem historiográfica para o fenômeno literário – em que muitos livros didáticos se alicerçaram – e ecoaram por mais de duas décadas.

do INEP (CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino – e CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos para o Ensino Médio e Elementar) vigentes no início da década de 1950 tiveram eco.

Apenas a título de ilustração, outra obra de Cretella Júnior, *Português para o Ginásio: antologia, vocabulários, exercícios, biografias e comentários – para a primeira e segunda séries*, cuja 106ª edição é de 1962, tampouco inovou no tratamento do componente literário. A interação dos estudantes com os textos é proposta a partir da seguinte sequência metodológica: apresentação do texto literário, sem qualquer critério claro quanto à escolha; seção “Interpretação do trecho”, em que Cretella Júnior expõe a sua leitura para o fragmento; “Vocabulário”, em que são fornecidos sinônimos para algumas palavras do excerto; “Comentários”, em que termos e expressões do texto têm seu significado mais esmiuçado; “Exercício de vocabulário”, momento em que o estudante é convidado a reescrever frases elaboradas por Cretella Júnior, tendo em vista o texto lido, e substituir termos em destaque; “Elementos de gramática”, quando são dadas a conhecer noções acerca da estrutura da língua portuguesa, com exemplos parcos e simples; “Aplicação gramatical”, com frases que requerem tão somente a identificação dos conceitos expostos; e, por último, “Biografia”, texto disposto em um parágrafo, acompanhado de uma fotografia, em que fatos da vida e alguns títulos do autor do texto da lição são citados. Ao longo do manual, figuram fragmentos de obras de autores como Afonso Celso, José de Alencar, Martins Fontes, Euclides da Cunha, Machado de Assis, Padre Antônio Tomás, Castro Alves, José Lannes, Malba Tahan, Joaquim Manuel de Macedo. Ou seja, a perspectiva temporal não foi ponto norteador para a seleção dos textos (algo positivo, podendo denotar alguma novidade quanto à leva de autores mostrada aos estudantes, pois foram incluídos, pelo professor Cretella, desde os clássicos/canonizados até os contemporâneos); contudo, a presença da palavra literária é um tanto descompromissada, na medida em que o diferencial do componente estético dos textos não está em foco. Para os fins a que Cretella Júnior submeteu os excertos escolhidos, fosse um texto literário, ou jornalístico, informativo, prescritivo ou de outros gêneros, as atividades propostas aos aprendizes, provavelmente, poderiam se manter as mesmas.

Então, se os anos 1940 e 1950 foram de grande efervescência quanto a fatos histórico-sociais, seja no mundo ou no Brasil, a maneira como o ensino de literatura se configurou nos manuais não apresentou mudanças significativas quando comparada com o que se observou nas décadas anteriores, a considerar esses trabalhos de Cretella

Júnior. O que vi foram informações herméticas, desinteressantes e superficiais, apenas para o aluno ter acesso ao que figuraria em testes e provas futuros.

Os textos canônicos da segunda parte de *Português para o colégio* não receberam, no manual, o fomento necessário para que se estabelecesse alguma identificação entre a literatura e o leitor. Logo, sugerem ainda estar repercutindo o que parecia ultrapassado na década de 1950, haja vista a liberdade de pensamento e de opinião que a Constituição de 1946 garantira e toda a promessa de “modernidade” defendida para a época. Tal inércia faz lembrar o que pontua Dias (2017, p. 234) na concepção de aluno depositário: o estudante é “um depósito sempre em débito com a carga intelectual que deveria apresentar para dar conta de um repertório elencado *a priori*.” A autora esclarece que não há garantias de que a identificação do leitor com o texto literário será fácil, espontânea e imediata; assim, são imprescindíveis esforços tanto do aluno quanto do professor na interação significativa com a palavra literária.

Porém, isso não está em *Português para o colégio*. O que pude notar foi a quase nulidade da preocupação com a formação leitora, a contar com a inclinação pessoal de alguns jovens que, talvez, pudessem se valer dos pequenos estímulos que esse seu livro de estudo lhes proporcionou e, dotados de curiosidade, fossem em busca de novos ares literários. Ou, para sorte de outros, que alguns mestres conseguissem ir além do manual e, pelos próprios discursos, superassem o reducionismo evidenciado nos materiais que lhes foram ofertados.

Nem mesmo os desígnios advindos das instâncias oficiais conseguiram romper com a estagnação do ensino literário, pois os manuais configurados ao modelo de *Português para o colégio* acabaram por promover aulas “enciclopédicas”, distantes da fruição e da reflexão como consequência do ato de ler. A literatura no contexto escolar dos anos 1950 foi engessada por um ideário conteudista, servindo a formar apenas a elite – os futuros dirigentes que poderiam ascender à educação superior – e de maneira tão imediatista quanto superficial.

## **2.3 Anos 1960-1970: o exame vestibular e o caráter pragmático no estudo das obras literárias**

### **2.3.1 Contexto histórico: mudanças profundas, no pensar e no agir**

Os anos 1960 foram marcados por fatos decisivos, que influenciaram definitivamente o rumo das sociedades ao longo do mundo no que tange a aspectos político-econômicos, científicos e culturais/comportamentais. Após a Segunda Guerra Mundial, provavelmente o principal acontecimento – aquele que, direta ou indiretamente, esteve por trás de todas as mudanças observadas –, foi o ápice da chamada “Guerra Fria”.

Os Estados Unidos, protagonizando a orientação capitalista, e a União Soviética, o cunho socialista, foram responsáveis por polarizar as nações mundiais em dois blocos, nos diferentes continentes. No bloco capitalista, concentraram-se os países desenvolvidos: nações da Europa Ocidental e Japão, basicamente. Já com o bloco socialista, alinharam-se os países da Europa Centro-Oriental, além de Cuba e China.

A iminência de utilização de uma bomba atômica, com potencial destrutivo sem precedentes, fez com que Estados Unidos e União Soviética nunca concretizassem um conflito armado. No entanto, as disputas efetivas que essas lideranças travaram no campo econômico, científico e ideológico foram o suficiente para que houvesse uma guinada na história mundial, firmando novos paradigmas, de acordo com Cotrim (1992).

O democrata John Kennedy foi presidente dos Estados Unidos por pouco mais de dois anos, pois morreu assassinado em novembro de 1963. Contudo, em um curto espaço de tempo, seu governo foi responsável por uma mal-sucedida tentativa de invasão a Cuba, a fim de frear a colocação de mísseis soviéticos. Ademais, Kennedy criou a chamada “Aliança para o Progresso”, programa que visava a ofertar auxílio social e econômico para os países subdesenvolvidos da América Latina. Em 1962, assinou com a União Soviética o “Tratado de Moscou”, documento que proibia os testes nucleares. Também dedicou ações voltadas para o contexto interno: conforme Cotrim (1992), com o programa “Nova Fronteira”, Kennedy quis combater mazelas como o desemprego, a inflação e o racismo. Ainda assim, a segregação racial era muito forte no território americano: Martin Luther King, um importante ativista negro, foi assassinado em 1968.



É importante destacar que, em paralelo a esses acontecimentos, os Estados Unidos ainda sofreram com outra situação difícil: a perda de muitos soldados, sobretudo jovens, na Guerra do Vietnã (1959-1975). Ainda que se tratasse de um conflito entre o Vietnã do Norte e o Vietnã do Sul, os americanos apoiaram um dos lados, fornecendo armamento e homens, como resposta à União Soviética, que tampouco permaneceu alheia à questão. A esse contexto de guerra, a sociedade civil reagiu através do movimento hippie e dos protestos estudantis, ao longo de todo o mundo.

No final da década de 1960, sob o governo de Richard Nixon, republicano, os astronautas Neil Armstrong e Edwin Aldrin chegaram à lua, protagonizando a clássica imagem da fixação da bandeira dos Estados Unidos no solo lunar. Tratou-se de mais um capítulo da Guerra Fria, uma vez que, em 1961, a União Soviética já havia enviado Iuri Gágarin ao espaço e, em 1966, um robô à lua.

Em termos políticos e econômicos, durante a Guerra Fria, a União Soviética viveu um período de transformação dos ideais extremistas impostos por Josef Stalin, ditador que veio a falecer em 1953, após 29 anos no poder. Nikita Krushev, anti-stalinista, governou o país de 1953 a 1964 e, conforme Cotrim (1992, p. 229), defendeu uma “política internacional de coexistência pacífica”, pois “a disputa entre União Soviética e Estados Unidos deveria ficar limitada aos campos econômico, científico e cultural”, tendo em face as consequências nocivas de uma guerra nuclear.

Contudo, a economia interna soviética demonstrava sinais de pouco êxito, e Krushev foi demitido do cargo de presidente pelo Partido Comunista. Assumiu, em seu lugar, um colegiado capitaneado por Leonid Brejnev. Com uma proposta de centralismo econômico, houve crises de abastecimento, e os serviços ofertados à população careciam de qualidade. Ademais, os cidadãos que não compactuavam com os princípios do governo de Brejnev foram perseguidos e punidos.

Quanto aos bens culturais, a década de 1960 foi de grande efervescência, resultado das mudanças de costumes que os anos de 1950 já anunciavam. Na música, o ritmo do rock ‘n’ roll obteve sucesso pelo mundo todo, consagrando o grupo *The Beatles*. Foi a época de grandes festivais, como *Woodstock*. No cinema, os filmes *Bonequinha de Luxo*, *007-James Bond*, *Sem Destino* e *2001, Uma Odisseia no Espaço* tornaram-se referências para uma geração. As transmissões em cores chegaram aos aparelhos de televisão, que começavam a se popularizar. O movimento de *Pop Art* teve seu principal nome em Andy Warhol. Na literatura, a obra de referência para a juventude que ansiava por novos ideais foi *On the road*, de Jack Kerouac.

Líderes se inscreveram na história: Che Guevara, Mao Tsé-Tung, Hirohito, Papa João XXIII, Fidel Castro, Rainha Elizabeth II.

A década de 1970, tal como a que a sucedeu, também entrou para a história como um período em que fatos importantes foram decisivos para ditar os rumos dos anos seguintes, no mundo e no Brasil. Recessão econômica para alguns países e prosperidade para outros; conflitos políticos internos. Grandes ditaduras chegaram ao final, enquanto outras se fortaleceram, protagonizando perseguições políticas, tortura, exílio, desaparecimento de cidadãos. Os meios de comunicação de massa operaram com mais popularidade. A inteligência artificial foi se aperfeiçoando.

A revolução comportamental e cultural iniciada na década anterior seguiu ecoando. Alguns ídolos faleceram, outros surgiram com amplo poder de influência.

No início dos anos 1970, várias nações do mundo enfrentaram crises econômicas como consequência da disparada do preço do barril de petróleo no Egito e na Síria. Nos Estados Unidos, os problemas começaram ainda no final da década anterior, em virtude dos gastos com a guerra do Vietnã e a quebra da balança comercial, motivada pela entrada dos produtos de origem japonesa e europeia, em paralelo com a diminuição das exportações. Alemanha, França e Inglaterra também necessitaram buscar alternativas contra o aumento da inflação e das taxas de desemprego. A solução foi investir em tecnologia: em 1971, a empresa americana Intel inventou o primeiro microprocessador comercial, e em 1977, Steve Jobs e Steve Wozniac lançaram o primeiro computador pessoal.

A política americana tampouco esteve serena. Em 1974, o presidente Richard Nixon renunciou à presidência, após as investigações da imprensa que comprovaram seu envolvimento no “escândalo Watergate”. A sede do Partido Democrata (opositor de Nixon, republicano) foi invadida, a fim de que se instalassem aparelhos de escuta para espionagem e documentos fossem fotografados – tudo com a anuência de Nixon, que veio a vencer o pleito. Assumiu a presidência seu vice, Gerald Ford, até a eleição de Ronald Reagan, em 1980.

Quanto ao leste europeu, a União Soviética, sob o governo de Leonid Brejnev, vivenciou o final da guerra nuclear com os Estados Unidos. Ideologicamente próximo a Stalin, esse presidente trouxe a censura às artes e à cultura novamente e perseguiu opositores. No plano econômico, predominou a moderação, o que levou à estagnação do final da década. Os soviéticos se mantiveram no ramo eletromecânico, sem potencializar os investimentos em informática. Assim, seu mercado reduziu-se ao setor

de armas e à ciência espacial, o que fez a economia estagnar até o final de década, quando o comunismo começou a entrar em colapso.

Nas demais nações do mundo, os fatos políticos que se destacaram durante os anos 1970 foram: em Portugal, a chamada Revolução dos Cravos, movimento militar de esquerda, em abril de 1974, pôs fim à ditadura de António Salazar; na África, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe conseguiram independência; a Espanha viveu o auge da ditadura, apesar do falecimento de Francisco Franco, em 1975; no Chile, a ditadura de Francisco Pinochet iniciou-se em 1974, destacando-se pela grande violência política e pela forte repressão; na Inglaterra, Margareth Thatcher tornou-se primeira-ministra em 1979, instaurando uma política econômica neoliberal, com privatização de estatais, aumento de impostos, diminuição dos serviços públicos e intolerância com movimentos de trabalhadores, vindo a consolidar um modelo de gestão que serviu de inspiração para outros países; no Líbano, teve início uma guerra civil, que se estendeu por quase quinze anos; na China, a morte do ditador Mao Tsé-Tung, em 1976, fez com que o país se abrisse cultural e economicamente para os valores do capitalismo.

1970 também foi o momento em que o mundo começou a se guiar pela economia globalizada. Conforme o historiador Gilberto Cotrim,

A partir da década de 1970, um novo processo de reorganização das forças produtivas econômicas em termos internacionais ganhou intensidade. Essa nova organização do capitalismo apoia-se numa série de práticas políticas e econômicas, envolvendo os setores públicos (Estados), empresas particulares, universidades e organizações não-governamentais (ONGs). A esse processo, ainda em curso, dá-se o nome de **globalização**. (COTRIM, 2002, p. 530, grifo do autor)

A partir da globalização, uma decisão tomada em uma empresa de um país influente passou a poder repercutir na economia de outras nações a ela vinculada. Ademais, tal modelo deixou ainda mais evidente o contraste entre ricos e pobres, em razão da má distribuição de renda. Criaram-se os *status* “incluídos” (classe homogênea, com aqueles que podem usufruir dos bens culturais e de consumo) *versus* “excluídos” (população que sofre com as penúrias da pobreza, tais como desemprego, falta de moradia digna, dificuldade de acesso à formação intelectual, precariedade dos serviços de saúde).

Em termos culturais, a globalização encontrou na televisão um importante meio de difusão. Através da popularização desse eletrodoméstico, foi possível tomar

conhecimento das tendências de comportamento e das manifestações artísticas de diferentes lugares do mundo. Pela televisão, também, transmitiram-se os jogos de três Copas do Mundo (1970 – no México; 1974 – na Alemanha Ocidental; e 1978 – na Argentina) e de dois Jogos Olímpicos (1972 – na Alemanha Ocidental; e 1976 – no Canadá). Na música, bandas de rock progressivo e a chamada *dance music* angariaram muitos fãs, que também se inspiraram nas vestimentas típicas dos ícones de cada um desses ritmos.

O Brasil, ao seu modo, acompanhou a mudança de costumes e incorporou os novos padrões de pensamento que os anos 1960 e 1970 propagaram. Na política e na economia, também, ocorreram fatos decisivos para os rumos da nação nas décadas seguintes.

O desenvolvimento econômico observado durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) acarretou um grande endividamento com agências de financiamento estrangeiras. As dívidas da nação aumentavam ano após ano, sem que o capital interno pudesse suprir a demanda por divisas. O preço do café, principal produto de exportação, decaiu, e a inflação passou a altas taxas, culminando com a concentração de renda e o evidente descontentamento da população assalariada, que se percebia desatendida:

No plano social, deu-se o fortalecimento de uma classe média exuberante e consumista. Entretanto, os trabalhadores pouco lucraram. Na realidade, mais perderam, pois o alto custo de vida gerado pela inflação e a não-correlação salarial criavam focos de tensão social. Por outro lado, a industrialização atingiu apenas algumas áreas do país, produzindo desequilíbrios sociais. (SILVA; BASTOS, 1983, p. 285)

Pelo resultado das eleições de 1960 (último pleito antes da ditadura militar), o país passou a ter Jânio Quadros como presidente. Sua postura era populista, na medida em que seu discurso se mostrava contrário aos interesses das classes abastadas em prol da defesa das necessidades das classes populares. Contudo, quando assumiu o poder, Jânio se viu obrigado a implantar um programa econômico que contivesse a inflação e tentasse amenizar um pouco da forte dívida externa. Assim, tratou de congelar salários, restringir o crédito e incentivar as exportações, segundo Silva e Bastos (1983). Conseqüentemente, os investidores estrangeiros e os grandes empresários do setor agrícola é que se viram mais beneficiados, e a parcela da população com menor renda teve que conviver com aumento nos custos de transporte e alimentação.

Além disso, com o objetivo de incrementar as exportações e demonstrar uma postura de neutralidade, Jânio reatou relações com a União Soviética, chegando, inclusive, a defender a política instaurada por Fidel Castro em Cuba e, contraditoriamente, conceder uma condecoração a Ernesto Che Guevara, que manifestadamente disputava poder com Fidel. Tal atitude foi mal recebida tanto interna quanto externamente. As pressões se intensificaram e, em agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou ao cargo de Presidente do Brasil. Em seu lugar, veio a assumir o então vice-presidente, o fazendeiro gaúcho João Goulart; porém, só depois da promulgação de um Ato Adicional, através do qual o Congresso Nacional fez com o que o país passasse a seguir o regime parlamentarista. Houve até mesmo a iminência de uma guerra civil no país.

As reformas implementadas por João Goulart tampouco foram bem recebidas. Enquanto ele defendia a reforma agrária, os latifundiários temiam por suas terras. A remessa de lucros ao capital estrangeiro foi modificada, o que contrariou os investidores. Os militares não o apoiavam. A classe média estava descontente e foi às ruas. Houve uma sucessão de rebeliões civis e militares por todo o território nacional. O populismo estava em crise.

Em abril de 1964, o marechal Castelo Branco tornou-se o novo presidente do Brasil, graças ao Alto Comando Revolucionário, movimento composto por militares e que derrubou o governo do presidente João Goulart. Com isso, o regime militar acabou com o populismo daquele momento. O poder executivo se fortaleceu: todas as decisões ficaram centralizadas na figura do Presidente da República. As organizações civis (estudantis, sindicatos de trabalhadores) passaram a ser alvo de perseguições. O quadro econômico seguia instável, mantendo as práticas de abertura ao capital estrangeiro, visando a impulsionar a industrialização e conter a inflação.

Uma nova Constituição começou a reger o país em março de 1967, fortalecendo ainda mais o regime militar. No mesmo ano, o general Artur da Costa e Silva assumiu a presidência e, a fim de frear os movimentos populares que pediam por democratização, em dezembro de 1968 baixou o Ato Institucional nº 5 (AI-5) que, dentre outras medidas, “dava ao presidente o poder de intervir nos estados e nos municípios; decretar o estado de sítio sem anuência do Congresso; cassar mandatos e suspender direitos políticos por dez anos [...] promulgar decretos-lei e atos complementares, a fim de assegurar a continuidade da Revolução” (SILVA; BASTOS, 1983, p. 295). Acusados de crimes políticos perderam o direito a *habeas corpus*, a censura prévia rondava todas as

manifestações artísticas, reuniões para discussão de temas políticos tornaram-se crime. Perseguições, prisões, práticas de tortura, assassinatos e exílios passaram a ser ações corriqueiras, justificadas pela busca da manutenção da ordem pública e da defesa da moral.

Costa e Silva somente deixou o governo em agosto de 1969, em virtude de uma doença grave. Com isso, uma Junta Militar comandou o país até o mês de outubro do mesmo ano, quando o general Emílio Garrastazu Médici passou ao comando da nação, permanecendo até março de 1974. A partir desse momento, teve início a terceira fase do regime militar, que atingiu grau extremo, devido às ações de forte repressão e ao autoritarismo por ele imposto, indo de encontro aos direitos essenciais dos cidadãos. A classe média vivenciou um progresso econômico que, por outro lado, acentuou a pobreza da classe assalariada e da população do campo, pois as atenções do governo se concentraram em incentivar o setor da indústria.

Se mundialmente a década de 1970 se mostrou como um período em que as palavras “mudança”, “contestação” e “comunicação”, cada uma com seu alcance, parecem resumir os fatos que mais se destacaram, no Brasil, os acontecimentos inscritos no contexto histórico-político-social do período entre 1970 e 1979 permitem afirmar que o país não foi alheio aos movimentos observados nas demais nações.

Na política, os anos 1970 representaram a continuação do projeto dos militares para o governo do país. Os aparelhos de televisão, seguindo a tendência mundial, espalharam-se também pelos lares brasileiros. O diferencial é que, no Brasil, eles acabaram se tornando uma importante ferramenta para a difusão dos ideais militares à população, haja vista a censura imposta pelos órgãos responsáveis na avaliação do conteúdo dos programas a serem veiculados. A Rede Globo de Televisão começou, nessa década, a consolidar sua hegemonia nas comunicações, servindo como porta-voz do governo militar, já que dele recebia benefícios. Essa emissora colaborou, inclusive, na tentativa de ocultação ou de minimização do caos que se observava nas ruas, em virtude da perseguição a quaisquer manifestações de contestação ao regime, tidas como atos de subversão:

O governo militar procurava esconder da maioria da população o violento combate que movia contra os grupos democráticos, de diversas tendências políticas: liberais, socialistas e comunistas. Alguns desses grupos lançaram-se à luta armada, promovendo diversas ações de guerrilha, como assaltos a bancos em busca de dinheiro para financiar a luta política e sequestros de

diplomatas estrangeiros para trocá-los por companheiros presos e torturados nos porões dos órgãos de segurança etc. (COTRIM, 2002, p. 562)

Os líderes guerrilheiros Carlos Marighella e Carlos Lamarca foram mortos, e centenas de outras pessoas contrárias à ditadura foram presas, torturadas e assassinadas. A violência desmedida estava vulgarizada, justificada – e especializada. No interior das Forças Armadas, surgiram os Destacamentos de Operações e Informação, vinculados aos Centros de Operação e Defesa Interna (DOI-CODI), redutos de práticas de tortura. Até mesmo empresários financiavam ações extremistas de repressão, temendo reações contestatórias dentre seus trabalhadores. A igreja católica foi a única instituição que os militares não puderam efetivamente controlar.

O campo econômico, por sua vez, nos tempos de Médici, viveu o “milagre brasileiro”, em uma tentativa de desviar a atenção do povo acerca da repressão ideológica que se instaurara. Contudo, essa prosperidade nas finanças nacionais não perdurou. O incentivo à indústria tecnológica, à construção civil e às exportações (agrícola e pecuária), a tomada de empréstimos internacionais, a construção de rodovias e hidrelétricas e as facilidades de crédito para a população junto aos bancos nacionais possibilitaram altas taxas de crescimento; por outro lado, o arrocho salarial aos trabalhadores foi inevitável, em dado momento. Ao final de seu mandato, o general teve de lidar com a elevação do valor do petróleo, o que impulsionou a dívida externa e trouxe, conseqüentemente, a inflação, a concentração de renda e o incremento das desigualdades sociais.

Em março de 1974, foi a vez de o general Ernesto Geisel assumir a presidência do Brasil. Seu mandato durou quatro anos. Em termos gerais, a postura desse general foi mais branda que a do seu antecessor, uma vez que, tão logo tomou posse, Geisel mostrou-se favorável à “lenta, segura e gradual” abertura política. E, nessa linha, a população pôde expressar um pouco mais do seu descontentamento com os rumos do país até então, e a censura sobre os meios de comunicação foi abrandada.

O assassinato do jornalista Vladimir Herzog fez com que milhares de pessoas se mobilizassem na frente da Catedral da Sé, em São Paulo, em uma cerimônia religiosa ecumênica. Representantes da sociedade civil se organizavam em grupos pela defesa dos direitos humanos. A anistia para exilados e perseguidos políticos foi uma solicitação recorrente. Movimentos estudantis foram às ruas, com assembleias e passeatas, reivindicando causas que iam além da esfera educacional. Os partidos políticos Arena

(Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) representavam polos opostos.

Contudo, a pequena abertura que Geisel tentou trazer para sua administração não impediu que ocorressem atos terroristas, praticados por comandantes dos órgãos de repressão que não se mostraram afinados com tal proposta. Operários e até mesmo pessoas ligadas à igreja continuaram sendo brutalmente violentadas “nos porões do regime”, e suas mortes divulgadas como suicídios, a fim de não demandar investigações e maiores esclarecimentos.

Para a economia, o general Geisel implantou o “II Plano Nacional de Desenvolvimento”, priorizando expandir as indústrias de bens de produção. Criou empresas estatais, investiu em comunicação, ferrovias, portos, energia nuclear, extração de petróleo. Abriu universidades federais, forneceu incentivos à pesquisa científica. Em contrapartida, mais empréstimos internacionais foram contraídos, agravando a inflação e a dívida externa.

Ao final de 1978, o Ato Institucional 5 foi revogado, restituindo alguns direitos aos cidadãos – por exemplo, somente seriam presos aqueles que recebessem acusações formais; a imprensa não mais sofreria com a censura institucionalizada; o Congresso Nacional estaria menos sujeito às intervenções do Executivo. Nesse mesmo ano, Geisel indicou outro general para a presidência do país: João Figueiredo, eleito pelo Colégio Eleitoral e também comprometido com a abertura democrática. Figueiredo assumiu o cargo em dezembro de 1979, em meio a uma crescente atuação dos movimentos sociais em prol não somente da redemocratização, como também de causas dos grupos de minorias, como os homossexuais, os negros, as mulheres, os moradores das periferias. A Lei da Anistia foi assinada no mesmo ano, quando outro ato do governo também acabou com o bipartidarismo.

### **2.3.2 O controle militar e as políticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970: a formação escolar e a “formação para o trabalho”**

No âmbito educacional, tendo em vista o suprimento da necessidade de mão de obra para atuação nas indústrias, o governo militar empreendeu uma grande reforma, de caráter tecnicista. Por consequência, ofuscaram-se algumas das conquistas da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961 (ou seja, ainda no governo de João Goulart) sob o número 4.024, após mais de treze anos de discussões no Congresso Nacional.



A LDBEN de 61 pretendeu ser um documento que atendesse às expectativas de diferentes setores da sociedade civil. Afinal, até esse momento, a educação nacional vinha se direcionando para um comprometimento cada vez menor do Estado. Com as instituições particulares ganhando cada vez mais espaço nos diferentes níveis do ensino, apenas a classe média é que podia se beneficiar da educação regular. A lei 4.024/61 surgiu, então, com o objetivo de frear a privatização do ensino, ao se manifestar favorável a uma “educação pública, gratuita, leiga e universal” (CARLI, 2010, p. 77). Estabeleceu, assim, que as redes pública e privada poderiam coexistir, cabendo às famílias optar por uma delas. A educação seria obrigação do Estado, e a interferência dele na rede privada ocorreria apenas através de bolsas para alunos, não mais como financiamentos e acordos de cooperação. Buscava-se democratizar a educação, estendendo-a como direito inclusive (e principalmente) àqueles que realmente poderiam modificar a própria condição social por meio da formação escolar. Contudo, na prática, poucas mudanças se notaram, porque a população de baixa renda ainda alcançava, predominantemente, apenas a educação primária; a oferta de vagas não fez frente à demanda; havendo condição de pobreza, as famílias ficavam isentas de matricular as crianças nas escolas.

Em 1962, houve a criação do Plano Nacional de Educação – PNE –, cujos objetivos estavam em consonância com a democratização pretendida pelo presidente João Goulart. Dentre suas metas, estava a ampliação do número de matrículas (desde a educação primária até a educação superior), bem como o incentivo à qualidade (com a diplomação de todos os docentes primários), a oferta de escolas de tempo integral (com oficinas de trabalhos industriais), aumento da carga horária para os alunos de Ensino Médio, promoção de condições para que um contingente maior de professores da educação superior pudesse trabalhar sob o regime de dedicação exclusiva. No entanto, o Golpe de 64 extinguiu o PNE.

Durante o período de ditadura, se diferentes setores da sociedade sofreram com a repressão militar, com a educação não foi diferente. Não há dúvidas de que os oficiais reconheciam – e temiam – o poder transformador de uma formação escolar de qualidade; então, trataram de impor ações que a desmantelassem, a fim de enfraquecê-la. Ghiraldelli Jr. assim sintetiza o período:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa

parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação nacional. **Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar para o nosso país.** (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 112, grifos meus)

A burguesia estava alinhada com os grandes monopólios internacionais, e a educação poderia instrumentalizar as classes subalternas a dar início a uma revolução para acabar com essa relação. Então, temendo iniciativas de cunho socialista, promulgou-se a “Lei Suplicy de Lacerda”, em 1964, extinguindo as agremiações estudantis. A União Nacional dos Estudantes (UNE) passou a existir na clandestinidade. Contudo, ainda mais limitante que essa lei foi o Decreto-Lei nº 477, que sucedeu o Ato Institucional nº 5, de 1968. Tal documento estabelecia que

[...] cometeria infração disciplinar o professor, aluno ou funcionário dos estabelecimentos de ensino que aliciasse ou deflagrasse movimentos de greve ou paralisação das atividades escolares; que atentasse contra as pessoas ou o patrimônio desses estabelecimentos; que praticasse atos subversivos, desfiles, passeatas ou comícios não autorizados; que confeccionasse ou distribuísse material subversivo; [...] e que usasse as dependências físicas do local de trabalho e ensino para praticar atos contrários à ordem pública e moral. (CARLI, 2010, p. 90 e 91)

O Estado brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), firmou pelo menos doze acordos com a United States Agency for International Development (USAID), entre 1964 e 1968. O objetivo – falacioso – era reestruturar a educação, ao ampliar vagas e qualificar os profissionais, docentes e administrativos. Para o ministro do Planejamento Roberto Campos, conforme palestra proferida em evento do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) em 1968, era imprescindível estreitar os laços entre a escola e o mercado de trabalho, no intuito de que os jovens não recebessem uma formação que os deixasse “livres demais” e predispostos a protagonizar movimentos contestatórios ao regime vigente:

[O Ministro] Sugeriu um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do ensino superior não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil (vivia-se, realmente, uma movimentação mundial, em geral comandada pelos jovens, tanto no mundo ocidental quanto no Leste) daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho. Seria um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, não exigindo praticamente trabalhos de laboratório, deixava

“vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas”. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 113)

Nesse contexto, todas as medidas governamentais direcionadas à educação em tempos de ditadura visaram ao aniquilamento de quaisquer aspirações e iniciativas contestatórias. Difundia-se o ideário de que o ensino médio, sem inclinações humanistas e eminentemente prático, serviria para a maioria da população, enquanto que o ensino superior beneficiaria apenas as elites. Consequentemente, o ensino técnico foi impulsionado dentre as classes menos favorecidas, e no nível superior, a oferta de vagas no ensino privado chegou a superar as do ensino público.

Carli (2010) pontua que, através dessa conduta, o governo obteve uma maneira de formar mão de obra para as indústrias nacionais (pois fomentar a indústria foi a saída encontrada pelos militares, para remediar as mazelas econômicas do país), bem como de consolidar mais um elo de dependência entre o Brasil e os interesses estrangeiros. Em decorrência, a produtividade quantitativa na educação passou a ser o foco: a modernização popularizada pelos acordos com as agências internacionais implicava obter rendimentos, como maiores índices de matrículas na educação básica. Sob o falso pretexto de buscar eficiência, ocultou-se a verdadeira intenção dessa medida. A burocratização das instituições e a veiculação do “espírito cívico”, ao fim e ao cabo, limitariam qualquer possibilidade de politização dos cidadãos.

A Lei 5.570/68 foi uma ação cujo foco foi o público universitário, parcela de resistência da sociedade que não estava sendo coibida a contento pelas ações policiais. Assim, com essa legislação, implantou-se o modelo empresarial às universidades, compartimentando e, claro, burocratizando a estrutura acadêmica, com o perverso objetivo de dificultar a relação ensino-pesquisa, pois reuniões fora da sala de aula poderiam fomentar a autonomia e a criticidade. Criaram-se as matrículas por disciplina, e os cursos por créditos, provocando inchaço dos currículos e a fragmentação da formação. Os cursos universitários perderam eficiência, em prol da desejada dispersão que evitaria o sentimento de enturmação.

Para a década de 1970, as políticas militares para controlar a educação concentraram-se no ensino médio. No último ciclo da era militar, a população brasileira recebeu a Lei nº 5.692/1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo texto não passou por qualquer instância de discussão junto à população. Essa lei surgiu do trabalho de um grupo escolhido pelo então Ministro da Educação à época, Jarbas Passarinho. O foco desse instrumento legal foi a descaracterização do ensino

médio, tornando-o integralmente profissionalizante. Conforme Carli (2010, p. 95), o documento representou “uma imposição da ditadura cívico-militar, configurando-se em uma grande derrota para a difusão do conhecimento e da cultura para as populações”.

As principais mudanças instituídas pela “Nova LDB” trataram de cercear a formação cultural dos estudantes. A divisão entre curso primário e curso ginásial foi extinta, passando a haver apenas o Primeiro Grau. Os ramos industrial, agrícola, comercial e normal do ginásial acabaram. Assim, o Primeiro Grau perdeu seu caráter profissionalizante, configurando-se como uma etapa de formação geral, preparatória ao próximo nível, o Segundo Grau.

Coube ao Conselho Federal de Educação (CFE) a designação das diretrizes curriculares de cada etapa. Havia as disciplinas do “núcleo comum”, obrigatórias, e as disciplinas que deveriam atender às singularidades locais.

Foram inclusas no Primeiro Grau as disciplinas de “Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)”, que tinham por meta “desenvolver no aluno um sentimento abstrato de pertencimento à pátria, típica (sic) de um regime ditatorial que dizia estarem contra a nação os homens que se opunham a ele” (CARLI, 2010, p. 95). A disciplina de Filosofia, com seu caráter mais crítico-reflexivo sobre a realidade, foi suprimida. A divisão entre Português, História, Geografia e Ciências Naturais deu lugar às disciplinas “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Ciências”. Não é preciso dizer que faltaram recursos humanos e materiais para efetivar essa nova configuração.

No que tange ao Segundo Grau, as mudanças foram mais impactantes. Na esfera pública, essa etapa da educação converteu-se em completamente profissionalizante. Fechou-se à formação integral/cultural dos estudantes, servindo exclusivamente para a obtenção de mão de obra para o setor industrial que, tal como se viu, foi impulsionado pelos planos econômicos do regime militar. Foi permitido que as escolas desse nível oferecessem as chamadas “habilitações”, tais como “Cervejaria e Refrigerantes” ou “Leite e Derivados”, minucando a possibilidade de uma educação mais reflexiva e crítica, voltada para a emancipação da personalidade. O curso Normal tornou-se a “habilitação Magistério”, à qual recorriam aqueles estudantes que, devido ao seu baixo coeficiente de rendimento, não conseguiriam um lugar nas habilitações que os preparariam para as faculdades e universidades.

Já no setor privado, o Segundo Grau continuou com a função propedêutica que lhe era característica, respondendo aos interesses da parcela economicamente mais abastada

da sociedade, aquela que poderia ingressar em uma instituição de ensino superior. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2009), os grandes empresários exerciam bastante influência no interior do CFE, conseguindo até mesmo burlar as determinações do órgão.

Assim, o ensino superior continuava restrito às elites, já que apenas com a formação de Segundo Grau era possível às classes mais pobres ocupar uma vaga nas indústrias. Os exames vestibulares a que prestava a população mais humilde economicamente tinham os testes mais difíceis, uma vez que a formação básica era precária, e as universidades públicas acabavam por receber um expressivo contingente de estudantes ricos. Os trabalhadores, então, sob o amparo do discurso da modernização nacional, na verdade, eram assujeitados a compactuar com as regras de um regime cerceador de direitos e oportunidades. Em outras palavras, durante o governo militar,

[...] não foi resolvido NENHUM dos decisivos problemas relativos à educação; aliás, foram agravados os problemas que já vinham norteando a educação dos brasileiros: a natureza aristocrática do ensino (isto é, a educação como a organização intelectual das classes diligentes), a domesticação da força de trabalho e das classes subalternas, os obstáculos no que concerne à difusão da cultura e do conhecimento, a precarização das condições de ensino, a arbitrariedade das alterações nos conteúdos das disciplinas etc. (CARLI, 2010, p. 96)

Nessa atmosfera de silenciamento da criticidade, com um projeto de formação escolar que compactuava com o retrocesso na educação emancipatória e integral, situar o ensino de literatura como sinônimo de conscientização dos sujeitos acerca do mundo e de si mesmos torna-se improvável. Se até mesmo a disciplina de Filosofia foi extinta, pois o Segundo Grau, durante a ditadura militar, tinha o objetivo claro de limitar os pensamentos, isso provavelmente repercutirá no tratamento concedido aos saberes literários: há que se instrumentalizar, sem verdadeiramente educar para o pensar.

Assim, os anos 1960-1970 representaram uma violência à formação cultural. A virtude da trajetória escolar como um estágio indispensável à constituição plena dos sujeitos se perdeu. O projeto ufanista e populista de “crescimento econômico da nação” implicou, de fato, a escassez de iniciativas para a promoção de uma educação pública de qualidade, que promovesse o desenvolvimento dos estudantes e alavancasse suas potencialidades. A exacerbada tentativa de controle do pensamento cerceou o diálogo, freou a pesquisa, incapacitou o exercício da ciência. A elitização e a fragmentação do ensino superior suprimiram desse nível de formação sua possibilidade de se converter

em um recurso para a efetiva ampliação do saber. A ditadura militar soube conter seu principal inimigo.

Tomada pelo pessimismo com que o contexto histórico dessas duas décadas no Brasil se despontou para mim, trago, a seguir, um olhar para o ensino de literatura no período, através de *Iniciação à análise literária e Português: língua & literatura*. Relato esse sentimento porque me parece difícil imaginar que, no meio escolar desses tempos, pudesse haver acolhida para um livro didático cuja proposta fosse um ensino proveitoso da leitura literária.

### **2.3.3 *Iniciação à análise literária: literatura brasileira, de Fábio Freixeiro: as coletâneas de exercícios para ensinar literatura***

Fábio Mello Freixeiro (1931-1984), carioca, foi crítico literário e professor de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>27</sup>.

O autor de *Iniciação à análise literária: literatura brasileira* foi signatário, em 1958, de um documento dirigido ao então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Spíndola Teixeira, em prol da democratização da educação, ademais de colaborador em dois números (nos anos de 1958 e 1960) da *Revista Escola Secundária*, publicação do Ministério da Educação e Cultura, com os artigos intitulados “Correlação do português com o latim, a geografia e a história no 1º colegial” e “Plano de curso e programa experimentais de português”. Fundou o “Instituto Freixeiro”, especializado em preparar alunos para o ingresso no Colégio Rio Branco, também do Rio de Janeiro. Publicou outros livros na área de literatura brasileira, a saber: *Da razão à emoção* (obra em dois volumes, dedicada ao estudo da produção literária de Guimarães Rosa, em 1968 e 1971); *O documento e o sonho: Alencar – Jorge Amado* (1974); *Diversos dispersos: literatura brasileira* (1980); e *Alencar: os bastidores e a posteridade* (1981).

A primeira edição de *Iniciação à análise literária* foi impressa pela editora Companhia Editora Nacional em 1965 e, depois, pelo menos outras duas edições existiram (1966 e 1968). Comparando a versão inicial com a de 1966, que se intitula “segunda edição revista”, nenhuma mudança se faz notar, a não ser o apagamento, na capa, da informação “Curso Colegial” sobre a inscrição “Literatura Brasileira”. O

<sup>27</sup> Conforme dados disponíveis em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169631/338230.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 ago. 2018.

conteúdo se mantém inalterado, como também sua disposição ao longo das 274 páginas. Assim, tendo em vista os objetivos desse trabalho de tese, optei por analisar a primeira edição, que já de início determina o público a que está voltada.

*Iniciação à análise literária* está organizada em quatro partes. Após o “Prefácio”, há o capítulo “Literatura Brasileira: Aspecto geral; correntes e épocas”. Em seguida, surge o extenso segmento “Autores”, que se fragmenta em dezenove subseções, cada uma intitulada com o nome do autor do excerto apresentado para estudo. Observando-se o sumário, nota-se que o critério de organização dessa seleção levou em consideração o aspecto temporal, uma vez que a primeira subdivisão se chama “Literatura sobre o Brasil – Extrato da carta de Caminha a D. Manuel I (1500)”; e a última, simplesmente “Ariano Suassuna”. O manual traz, ainda, o capítulo “Escolas”, de dez páginas, e se encerra com a seção “Anexos”, que contém vinte páginas.

Freixieiro conformou as ideias que embasaram a escrita de *Iniciação à análise literária* em um prólogo contendo nove tópicos numerados – à exceção do sexto e do nono, todos representam um parágrafo. No primeiro item, o autor descreve o público ao que imaginou que seu “modesto trabalho” estivesse voltado, ou seja, o “aluno terceiranista do curso colegial, vestibulando ou mestre-aluno dos cursos superiores de Letras (curso de Didática)” (FREIXIEIRO, 1965, p. IX). Pretendeu o autor, ainda, que o material “partindo de textos exemplares da Literatura Brasileira, os guie na escolha e análise dos textos que devem ler ou **fazer ler e estudar**” (FREIXIEIRO, 1965, p. IX, grifo meu). Chama a atenção o traço impositivo para a prática de leitura e estudo, bastante condizente com o período histórico em que a obra foi lançada.

Após, o professor salienta que as escolhas textuais efetuadas priorizaram o fácil acesso aos leitores, seja “no mercado ou nas grandes bibliotecas públicas” (FREIXIEIRO, 1965, p. IX). As alterações que possam vir a ser notadas estarão restritas a variantes de grafia, pois “esse escrúpulo pareceu-nos fundamental, embora se trate de livro didático, uma simples iniciação; mas, por isso mesmo, impôs-se-nos ao espírito no sentido de que o estudante deve começar certo” (FREIXIEIRO, 1965, p. IX).

Nos parágrafos seguintes, itens 3 e 4, Freixieiro afirma que ofereceu interpretações para algumas passagens, e que os autores selecionados foram aqueles que lhe pareceram mais importantes nas escolas, tendo o cuidado de contemplar todos os gêneros literários.

No quinto tópico de seu “Prólogo”, Fábio Freixieiro comenta as razões que o levaram a trazer dados bibliográficos acerca dos autores dos textos elencados. Conforme

o professor, respaldando-se em críticos espanhóis (de quem traz citações diretas), isso se justifica pela tentativa de elucidar os textos quanto ao fazer literário e o contexto social em que a escrita se deu. Outrossim, as aulas de Alceu Amoroso Lima e a série *A literatura no Brasil*, de Afrânio Coutinho<sup>28</sup>, colaboraram nas informações disponibilizadas pelo organizador de *Iniciação à análise literária*.

Os critérios que justificam a formulação das questões dirigidas aos estudantes de Freixieiro merecem destaque. Segundo o autor, são exercícios “em forma esquemática e prática as mais das vezes”, que “obedecem a um plano de análise de texto” (FREIXIEIRO, 1965, p. X). Então, novamente, ele se apoia em um pesquisador espanhol (Raúl Castagnino – o qual, por sua vez, também recorre a autores outros) para demonstrar a pertinência dessa sua atitude. Em suma, a proposta dos autores estrangeiros consiste na fragmentação da obra literária, a fim de que, pelo isolamento dos elementos composicionais, tenha-se acesso à ideia que os originou. Por conseguinte, as atividades propostas devem estar circunscritas à apresentação material do texto, objeto asséptico, sem proporcionar que o leitor questione por que determinada escrita tem a configuração que lhe foi dada: isso “é tarefa de interpretação da obra, do comentário, da explicação” (FREIXIEIRO, 1965, p. X, tradução minha). Um olhar subjetivo para o literário tampouco tem lugar.

Partindo do fato de que *Iniciação à análise literária* surgiu no contexto da ditadura militar no Brasil e que o pesquisador Afrânio Coutinho, um dos principais divulgadores do *new criticism* na literatura, foi uma das fontes de referência para Fábio Freixieiro, é possível compreender os motivos que determinaram que a abordagem dada aos textos pareça, nos dias de hoje, tão limitadora da pluralidade significativa própria do literário. As atividades apresentadas tomam os textos e os saberes literários de forma bastante objetiva, diretiva e decorativa, tal como pretendo analisar a seguir. Trata-se de uma perspectiva que responde, igualmente, ao tipo de conhecimento exigido pelos exames vestibulares que começavam a se popularizar à época e, também, pelos documentos oficiais voltados para os currículos do ensino colegial. Entretanto, penso que cabe registrar, desde já, como esse “Prólogo” reafirma o silenciamento a que se submeteu a literatura nas escolas brasileiras dos anos 1960.

---

<sup>28</sup> Interessante observar que, de *A literatura no Brasil*, Freixieiro apropriou-se apenas das informações teórico-literárias, não se importando com a crítica de Coutinho às histórias da literatura da década de 1940 (vide página 164 deste trabalho de tese).



O grau de dificuldade das questões é o tema do sétimo item do “Prólogo”. Em virtude do teor das colocações que traz, farei sua transcrição:

7. É claro que as *Questões*, as quais se reportam frequentemente às apresentações dos Autores, não estão todas no mesmo plano de dificuldade e interesse; algumas são até *óbvias*, sendo antes exercícios de fixação e não análise, propriamente; outras exigem pesquisa, método e algum tempo, inclusive muitas de caráter interpretativo. Mas aí deve intervir o professor – em se tratando de estudante secundário – orientando de acordo com as necessidades e atendendo às diferenças individuais. (FREIXIEIRO, 1965, p. XI, grifo do autor)

Como se nota, desde o momento de apresentação de seu manual, o professor Freixieiro deixa claro que o nível de exigência e relevância das atividades propostas aos leitores poderá ficar aquém das expectativas. Análises mais profundas cederão lugar a exercícios de muito fácil manejo, cuja presença se explica pelo incentivo à memorização. Por outro lado, há a possibilidade de que sejam vistas questões de interpretação – algo que, segundo a orientação do item seis do mesmo “Prólogo”, parecia estar descartado. E o auxílio do professor, nas palavras do autor de *Iniciação à análise literária*, deverá visar aos alunos de nível secundário, pressupondo que os demais leitores a que a obra está voltada (vestibulandos e acadêmicos do curso de Letras, conforme exposto) poderão com ela lidar de maneira mais autônoma. Durante as análises, tenho a intenção de verificar em que medida isso ocorreria.

No oitavo item do “Prólogo”, o professor Freixieiro traz uma explicação para as atividades que formulou com base nos estilos de época. O autor optou por colocá-las em seção exclusiva, com “quadros sucintos de caracteres [...] porque o problema *escola* é importantíssimo para quem estuda literatura e também porque o aluno deve habituar-se a distinguir, no texto, *o que é autor do que é escola* (FREIXIEIRO, 1965, p. XI, grifos do autor). Assim, é possível inferir que Freixieiro demonstrou alguma preocupação com a necessidade de que os estudantes percebessem que o autor de um texto literário não mantém uma relação peremptória com a escola literária a que costuma ser associado pela teoria. Logo, resta a expectativa para que as lições de *Iniciação à análise literária* possam ilustrar que, em uma obra de literatura, haverá pontos de escape e de reafirmação dos traços composicionais vigentes na época de sua escrita.

E, novamente, o professor Freixieiro atenta seus leitores quanto ao nível de exigência das atividades de leitura propostas. Nos três parágrafos do item nove de seu “Prefácio”, dedicado a descrever a seção “Anexos”, o autor comenta que as questões

por ele elaboradas e alocadas nesse espaço podem não estar em consonância com o título *Iniciação à análise literária*, mas ele pretende que sirvam “no sentido de levar o aluno a adquirir informações úteis ou a testar conhecimentos já adquiridos. Mas é preciso que sejam resolvidas com sinceridade, isto é, sobre a base de leituras realizadas e não sobre o conhecimento ou a memória de outrem” (FREIXIEIRO, 1965, p. XI). Com tal afirmação, Freixieiro ratifica a opinião que indicou no item número sete, quando tratou das “Questões”. Essa insistência soa como a necessidade de uma “autodefesa prévia” ante o iminente julgamento ruim dos leitores acerca da superficialidade do tratamento dos textos.

Como parte dos “Anexos”, há uma “Pequena Bibliografia”, criada pelo autor para que os estudantes venham a “continuar os seus esforços de familiarização com bons autores e bons textos” (FREIXIEIRO, 1965, p. XI).

Os dois últimos parágrafos dos “Anexos” servem para que Freixieiro agradeça as críticas, as sugestões e as correções que sua obra já recebeu, desejando que outros comentários “úteis” se encaminhem. E, com humildade, assim termina a introdução de seu manual: “Pedindo vênias para nossas insuficiências, oferecemos ao público o carinho que pusemos na feitura da presente *Iniciação*” (FREIXIEIRO, 1965, p. XI).

Concluída a exposição do “Prefácio” de *Iniciação à análise literária*, acredito que se tornou evidente a premissa de que o próprio autor reconhece que, talvez em razão do intuito didático de sua obra – haja vista que Freixieiro também exerceu a função de crítico literário, ademais de professor –, a visão que sua proposta dedicou à literatura na escola apresentou inconsistências, no que tange ao “que fazer” com os textos elencados. A expectativa alimentada nos receptores dessa *Iniciação*, conforme sua introdução, é que haverá atividades que requisitarão um afinco mínimo para serem resolvidas, o que parece suscitar pretexto para que até mesmo a pertinência delas venha a ser discutida. O estudante fica antecipadamente preparado para, em dados momentos desse manual, ter de lidar com tarefas que aproximam a literatura de um saber meramente transmissivo. É evidente que o hiato que há entre o contexto de produção (década de 1960) e o de minha análise (mais de cinquenta anos depois) abre margem para que eu julgue negativamente o baixo grau de exigência da abordagem proposta por Freixieiro, antes mesmo de manuseá-la de fato (isto é, estudar as lições em si). Contudo, não consegui passar ileso ao fato de que esse professor reconheça de antemão que o material que publicou não responde suficientemente às experiências de leitura que um texto literário pode ofertar. Agindo assim, ele reafirma sua condição de autor de livros didáticos inserido em um

contexto temporal em que a escola pública está recebendo cada vez mais estudantes oriundos de classes sociais mais economicamente vulneráveis, que muitas vezes não têm um repertório de leituras prévias nem vivenciou o contato com bens culturais.

Na sequência do “Prefácio”, surge o capítulo “Literatura Brasileira: Aspecto geral; correntes e épocas”. Em dez páginas, Freixieiro expõe sob a forma de itens numerados informações que traçam o percurso da literatura no Brasil. Os onze tópicos contemplam saberes de caráter informativo, mesclados com juízos de valor: por exemplo, “Bento Teixeira, que seria, segundo pretendem alguns, o primeiro poeta brasileiro, outra coisa não faz senão pastichar, na *proposopeia* [sic] o imortal poema camoniano.” e “Atinge-se em 1900 uma etapa de linhas indefinidas, a que alguns, por isso mesmo, timbram em chamar fase crepuscular. Não se pode dizer que predomine então qualquer das tendências do passado, nem que apareçam caracteres definidores novos.” (FREIXIEIRO, 1965, p. 4 e 8, respectivamente). A construção das frases costuma se dar em períodos simples e curtos, embora os parágrafos tenham extensão variada. Não são citadas as fontes. Realmente, o estilo de Fábio Freixieiro é bastante didático, facilitando a internalização dos dados que revela.

Em seguida, surge o capítulo que toma conta de mais de duzentas e cinquenta páginas de *Iniciação à análise literária*: “Autores: Apresentações/Textos/Observações/Questões”. Conforme mencionado, cada lição se organiza em torno de um excerto. A primeira delas é voltada à transcrição de um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha a Dom Manuel, relatando o descobrimento do Brasil, sob o título “Literatura sobre o Brasil”.

A estrutura desse primeiro estudo é a seguinte: primeiro, surge a transcrição do trecho, que se estende por mais de duas páginas. Em meio ao texto, surgem itens numerados, entre parênteses, que logo após são esclarecidos e complementados nas “Observações”, ao final da compilação. O teor dessas notas compreende desde aspectos de vocabulário (“[8] camisa mourisca: veste ampla, usada pelos mouros e moçárabes, comprida e larga”), como questões históricas (“[6] A outra vinda de Nicolau Coelho ocorreu anteriormente, na armada de Vasco da Gama, em sua expedição para as Índias”) e noções gramaticais (“[5] cujo, em posição substantiva = de quem. 1º de maio, dia dos Apóstolos S. Filipe e S. Tiago”) (FREIXIEIRO, 1965, p. 15).

Concluídas as “Observações”, Freixieiro propõe três “Questões” aos estudantes. Em razão de seu curto tamanho, reproduzo-as:

1. Pela cronologia, a missa transcrita no texto *supra* é: a 1ª no Brasil; a 3ª; a----; a 2ª, a 4ª.
  2. Por que motivo teria o Capitão premiado distintamente com uma camisa mourisca e uma destoutras?
  3. Procure relacionar o texto acima com as afirmações de *Aspecto Geral*, 2, inclus. subdivisões (p. 3). Observe, brevemente, se o texto estudado corrobora ou não as referidas asserções.
- OBSERVAÇÃO – -----  
(FREIXIEIRO, 1965, p. 16)

Benedito Antunes, apoiando-se no teórico italiano Romano Luperini, abordou o papel da leitura literária na escola, destacando a necessidade de que os alunos possam estabelecer uma relação viva com aquilo que leem. Quando há a oportunidade de formular perguntas aos textos,

[...] a classe, por um lado, transforma-se em uma “comunidade hermenêutica”, unida por um saber comum e por uma busca comum do sentido; por outro lado, a atualização do texto não pode mais ser vista como uma interferência indevida, mas, sim, como um momento importante da experiência de leitura. A ênfase no leitor, enfim, vai ter como consequência uma abordagem mais completa do texto, requerendo atenção ao contexto histórico e à especificidade da obra literária. (ANTUNES, 2015, p. 12)

Com esse ponto de vista, retomo as questões propostas pelo autor de *Iniciação à análise literária* como modo de recepção para o excerto da “Carta”, de Pero Vaz de Caminha. Acerca da primeira atividade, parece-me difícil notar seu real objetivo. O que pretende? Que o aluno assinale/marque/circule o algarismo ordinal “1ª”, induzido pela expressão “no Brasil”? Que complete a lacuna exposta – em caso afirmativo, quanto isso permite de interação com o texto? A questão número 2, por sua vez, requer um pouco de interpretação do leitor, já que é necessário deduzir a intenção de tais presentes e o valor material deles. A terceira questão abre possibilidade para um pouco mais de autonomia para o estudante, na medida em que a solicitação não prescinde de capacidade analítica. O leitor precisa tomar com atenção tanto o recorte da “Carta” em foco quanto o conteúdo teórico do capítulo “Aspecto Geral”, a fim de que encontre pontos de convergência ou de divergência. E, se for mais diligente, poderá valer-se de alguns trechos do texto lido para ilustrar seus argumentos ou, até mesmo, buscar a versão integral, pois a fonte de extração do excerto foi divulgada por Freixieiro.

Logo, as atividades indicadas pelo manual não tiveram um elevado grau de importância na promoção de uma leitura significativa por parte dos alunos. Nem mesmo o contexto histórico e a linguagem literária se tornaram objeto de reflexão. O teor das questões esteve concentrado na interpretação “vazia” – ou porque se trataram de

interrogações que poderiam ser submetidas a qualquer tipo de texto, que não exclusivamente o literário, ou porque estiveram a serviço da comprovação da teoria, meramente. A “Carta” não foi atualizada pelos estudantes, nem mesmo em termos de redescoberta de sua textualidade, o que seria plausível para não fugir aos preceitos do *new criticism*, do qual Fábio Freixieiro aparentou ser partidário em seu “Prefácio”.

No intuito de averiguar se essa perspectiva mais sucinta no tratamento dos textos se estende às demais lições de *Iniciação à análise literária*, perscruto, a seguir, outras duas lições. Começo, então, pelas dez páginas destinadas à apresentação de Manuel Antônio Álvares de Azevedo.

Freixieiro inicia essa lição elencando cinco itens, todos numerados e alguns com subitens, acerca da vida e da produção literária do autor em destaque. Os comentários de valor para a obra de Álvares de Azevedo mostram-se um tanto frívolos, em dadas passagens, como algumas que trago a seguir:

2.3 O fato de seu ídolo literário, Lorde Byron, a quem lia e citava avidamente no original, ser justamente no caráter oposto de nosso *Maneco*, pois que, ao contrário deste, não se revelou jamais morigerado, tendo sido amante da própria irmã, péssimo filho e esposo, de quem se diz que certa vez a sociedade londrina fugiu do próprio diabo, isto publicamente em salão... Compare-se a esta experiência vital abominável a correspondência familiar de Álvares de Azevedo, carinhosa e juvenil... A imitação byroniana, portanto, só poderia ser livresca e cerebrina no autor.

2.4 Se Satã andava mais ou menos às soltas em S. Paulo naquela época, dando até trabalho à polícia, e *Maneco não tinha temperamento para acompanhá-lo*, contentava-se com os voos da imaginação, com uma visão da saturnal à distância, sem dela participar, conforme, aliás, a significativa cena final do *Macário*. Por outro lado, *é a sua própria sinceridade e constituição afetiva que ditam a obsessão contrária*, pela mulher virgem, pela flor de laranjeira, pela mulher anjo – numa estranha duplicidade de quem contivesse espiritualmente Dr. Jekyll [sic] e Mr. Hyde. [...] É o autor uma espécie de peteca entre o real e o ideal [...]. (FREIXIEIRO, 1965, p. 54 e 55, grifos do autor)

A citação foi longa, a fim de ilustrar o teor da crítica de Fábio Freixieiro ao autor Álvares de Azevedo. Uma vez que *Iniciação à análise literária*, em seu “Prefácio”, traz a informação de que é um manual voltado a estudantes, saliento, de início, o vocabulário empregado pelo professor para dar a conhecer o escritor romântico. Tenho dúvidas se termos como “morigerado”, “livresca”, “cerebrina”, “saturnal” seriam de alcance dos alunos da época. Some-se a isso as figuras de Dr. Jekyll e Mr. Hyde, que servem de comparação a Álvares de Azevedo, mas não têm nota alguma situando o leitor acerca de por que é possível mencioná-las, nesse contexto. Até mesmo a caracterização de Lord Byron foi leviana e incompleta, pois não há a reprodução de um

trecho sequer de sua obra; somente comentários sobre a vida do poeta inglês interessaram a Freixieiro (comentários esses, aliás, preconceituosos e rudes, evocando as imagens de perversidade comuns da religião cristã, o que em nada acrescentam ao leitor iniciante). Isso encontraria respaldo, talvez, na tentativa de imprimir uma educação moral aos leitores.

A maneira como o professor chama o escritor – “Maneco” –, a comparação com uma “peteca” – pela dubiedade entre o espírito do eu lírico e a vida do autor – e a menção a São Paulo do século XIX – com a polícia atuando com afinco –, igualmente, surgem no estudo com contribuição questionável. Seriam recursos para denotar informalidade e, por decorrência, proximidade com a linguagem da juventude receptora de *Iniciação à análise literária*?

Tanto nos itens 2.3 e 2.4 transcritos, como no restante das informações organizadas por Freixieiro, não se faz presente qualquer texto de Álvares de Azevedo que pudesse comprovar o que é afirmado. A cena final do drama *Macário* é lembrada; porém, nem mesmo nas páginas seguintes, quando três textos do escritor romântico são compilados, vê-se algum fragmento da referida peça teatral. O estudante fica, assim, com a curiosidade, tão somente; ou pior, com a total vaguidade da menção. Os “voos da imaginação”, também, não encontram nesses tópicos razão para terem sido percebidos na escrita de Azevedo, cabendo aos alunos e aos professores apontar como e quando isso se registra nos textos selecionados nas páginas seguintes.

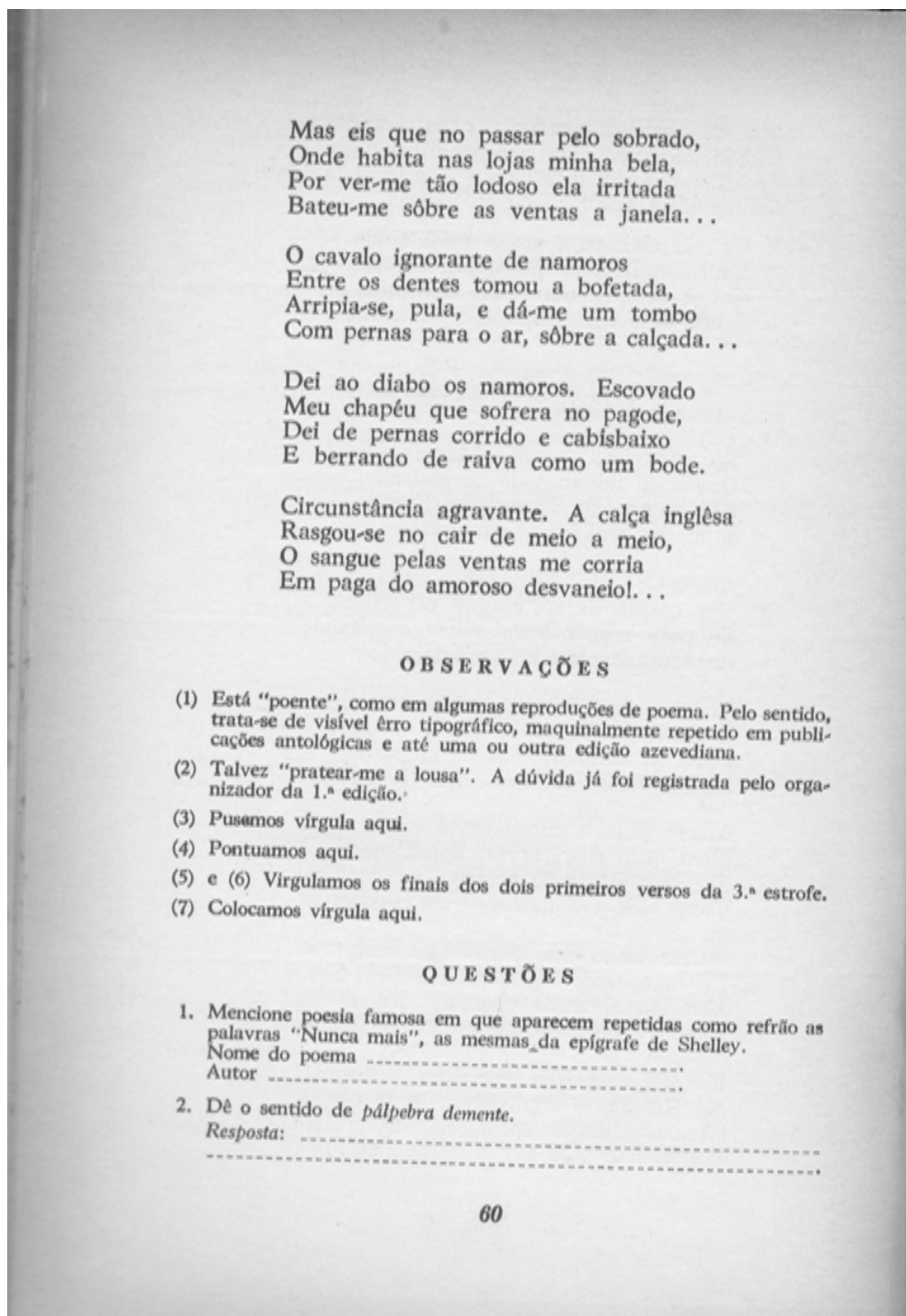
O professor chega a enfatizar nesses itens citados, com tipografia diferente, aspectos que realmente podem ser condizentes com a crítica especializada acerca da produção literária de Álvares de Azevedo. Tais colocações até proporcionariam algum acréscimo à formação dos estudantes de *Iniciação à análise literária*; contudo, sem eco imediato nos textos do escritor romântico, acabam por pressupor um nível de leitura que porventura não fosse o mais comum dentre os receptores desse manual.

Na sequência dessa apreciação introdutória, o professor Freixieiro traz três poemas de Álvares de Azevedo, todos na íntegra: “Lembrança de Morrer”, “É ela! É ela! É ela! É ela!” e “Namoro a Cavalão”. Tal como na lição sobre a *Carta*, de Pero Vaz de Caminha, há, entre os versos, notas numeradas (sete, no total), que vêm a ser esmiuçadas no item “Observações”. Quanto aos três poemas, tais notas esclarecem que o professor optou por incluir sinais de pontuação em alguns versos<sup>29</sup> e, também, que ele

---

<sup>29</sup> A razão para tais alterações não é fornecida.

acredita haver erro tipográfico em dois vocábulos, se considerada a grafia que sugere. Reproduzo, a seguir, a página do manual em que constam as últimas estrofes de “Namoro a Cavallo”, bem como as “Observações” e as primeiras atividades dirigidas aos estudantes:



(FIGURA 5: reprodução da página 60 da primeira edição de *Iniciação à análise literária*)

A lição sobre Álvares de Azevedo se conclui com vinte e dois exercícios propostos por Freixieiro, contemplando os três textos. Diferentes habilidades são exploradas, desde produção textual (“7. Desenvolva o tema ‘– Foi poeta – sonhou – e amou na vida’, no máximo em 20 linhas, levando em conta a personalidade e a poesia de Álvares de Azevedo”), preenchimento de lacunas (3. “A *flor do vale* é reminiscência ----- e simboliza -----”), assinalação de alternativas (8. “A poesia ‘Lembrança de Morrer’ está dentro da linha: da poesia noturnal e do sonho; / da poesia metafísica; / da poesia puramente impressionista; / da poesia simbolista; / da poesia anterior ao ultrarromantismo”), interpretação de passagens (“2. Dê o sentido de *pálpebra demente*. Resposta: -----”; “19. Qual o maior elemento de comicidade em ‘Escovado... cabisbaixo?’ / Resposta: -----”), fornecimento de dados específicos (“18. Identifique Rocinante.”), intuição semântica (“11. Dar o significado de: fada aérea; / águas furtadas; / de Morfeu nos braços; / cioso”) e julgamento de trechos quanto à estrutura gramatical (“4.1. Está o verbo *deixar* elítico na oração comparativa? / Resposta: -----”) (FREIXIEIRO, 1965, p. 60, 61, 62 e 63). São lançadas, ainda, questões evocando saberes culturais mais amplos, como “14. Interprete ‘Mas se Werther... criancinhas’, fornecendo os seguintes elementos: 14.1. tipo de morte de Werther ----- / 14.2. autor da obra do mesmo nome ----- / influência deste livro no espírito popular e romântico da época -----” (FREIXIEIRO, 1965, p. 62).

Tal como se percebe, o grau de exigência das atividades é bastante variado, assim como sua pertinência para a recepção efetiva dos três textos de Álvares de Azevedo. Há potencial nelas para que se imprima nos estudantes apenas um panorama geral da contribuição desse autor romântico na história do Romantismo no Brasil, ficando os aspectos concernentes à linguagem literária como um aparte, um conhecimento desnecessário. Apesar de os três poemas terem rendido a proposição de vinte e duas atividades, muitas delas com subitens, isso não garantiu uma prática mais efetiva e dinâmica com os traços que revelam o processo de autoria do texto literário, o que, por consequência, levaria a uma recepção mais significativa por parte do leitor. É como se os alunos fossem instrumentalizados a manejar as palavras como objetos vazios e dotados de uma aparência imutável, a que todos devem contemplar de modo previsível.



Passo, então, à análise da proposta de Freixieiro para a apresentação do escritor Aluísio Azevedo<sup>30</sup>.

Ao longo de três páginas e dez tópicos, Fábio Freixieiro dá a conhecer informações de cunho predominantemente crítico-literário sobre Aluísio Tancredo Belo Gonçalves de Azevedo. Fatos da vida do escritor se resumem ao local de nascimento (Maranhão, sem que se mencione a data), às experiências como pintor e caricaturista e à vinda para o Rio de Janeiro. As obras de Aluísio Azevedo que mais chamaram a atenção de Freixieiro foram *Uma lágrima de mulher* (“livro inexpressivo [...] nada exhibe de novo” [FREIXIEIRO, 1965, p. 98]), *O mulato* (pela suposta influência de *O primo Basílio* e *O crime do Padre Amaro*, ambos de Eça de Queirós, na chamada “postura anticlerical”), *Casa de pensão*, *O cortiço* e *O coruja* (obras que contam para “a glória” do autor em questão).

Na abordagem de Aluísio de Azevedo, a face crítica de Freixieiro se destaca sobre o caráter didático presumido para *Iniciação à análise literária* principalmente nos itens de sete a dez, nos quais avaliações da produção do escritor maranhense são expostas brevemente e por relatos de passagens das obras, sem a transcrição de trechos. Assim, é possível ler, por exemplo, a respeito de *O Coruja*, que a oposição entre os personagens “André” e “Teobaldo” não é comum, pois mostra-se “[...] de caracteres e revela profunda simbologia, ímpar por seu realismo em toda a Literatura Brasileira” (FREIXIEIRO, 1965, p. 100). Não há, em seguida, reprodução de passagem alguma do referido romance que possa justificar a colocação. Ademais, somam-se declarações como:

8. Quanto ao estilo e linguagem do autor, ressaltamos a possível influência e sua filiação lusitana ou a própria influência lusa no Maranhão [...]. Repontam, aqui e acolá, palavras como “godilhão” em vez de “nó”, “aiar” em vez de “gerner”, “escova de fato” em vez de “escova de roupa”, todas de sabor ultramarino, usuais no Maranhão e em Aluísio de Azevedo.

9. A par disso, de lusitanismos que não são a rigor lusitanismos no autor, ressentem-se seus textos da pressa, da falta de cuidado e de revisão, responsáveis por muito contrassenso ou desarmônia. A alforriada Domingas (mãe do Mulato) é escrava páginas após; Manuel Pedro da Silva é Manuel Pedroso algures n’*O Mulato*, o Cônego Diogo (perseguidor do Mulato) chega a ser o *bom velho*... São faltas que um autor metódico e cuidadoso não cometeria.

10. Fixemos, entretanto, do autor em pauta, a arte na criação dos tipos humanos [...], o realismo e a autenticidade de “cor local”; o estilo vivo e correntio; o conteúdo de romance social, reformista; a influência conjugada de Zola e de Eça, pela qual ficou o autor de *O Cortiço* a meio caminho entre

<sup>30</sup> Freixieiro registra de duas maneiras o nome desse escritor: Aluísio Azevedo e Aluísio de Azevedo.

o cientificismo de Zola e a arte, pictórica e descritiva do autor de *A Relíquia*. (FREIXIEIRO, 1965, p. 100)

Essas declarações poderiam contribuir para a formação leitora dos estudantes caso encontrassem reflexo na transcrição de passagens dos romances citados, deixando de ser afirmações que correspondem à visão de mundo de um único leitor – o autor Fábio Freixieiro. Não há possibilidade para diálogo do autor do manual com seus seguidores, menos ainda o estímulo ao exercício da crítica pelo leitor iniciante. Com relação aos itens oito e nove, por exemplo, parece difícil crer que um aluno de nível médio demonstre algum interesse em procurar por obras de Aluísio de Azevedo se a opinião do professor Freixieiro enfatiza as falhas do trabalho desse autor, tanto na expressão quanto na tessitura dos enredos. O tópico dez, que poderia reverter uma imagem pejorativa antes insinuada, circunscreve-se na comparação de Azevedo com Émile Zola, escritor francês, e Eça de Queirós, português, sem trazer algum material dessas referências para que o aprendiz brasileiro tenha um parâmetro no qual possa se basear para formular seu próprio parecer sobre o autor que está conhecendo – aliás, se não for um leitor mais instruído, “Zola” e “Eça” soarão tão importantes e evidentes como o significado das expressões “cor local” e “estilo correnteio”.

Nesses itens oito a dez, então, observam-se noções que Freixieiro entende que sejam relevantes, mas que, do modo como se apresentaram, converteram-se em conceitos “depositados”, a serem reproduzidos – se se fizerem memorizar – em oportunidade futura. Nenhuma experiência simbólica eles efetivaram, embora tivessem potencial.

Nas seis páginas seguintes, Fábio Freixieiro reproduz trecho do capítulo VIII de *O Mulato*. A passagem traz uma série de expressões latinas e termos como “busca-pés”, “arvorou” e “sobrepeliz”, para os quais não há esclarecimento. Após, há treze questões, algumas com desmembramentos, focalizando diferentes aspectos do trecho reproduzido. A primeira delas chama a atenção porque consiste em um exercício de sinonímia, cujas expressões elencadas são, justamente, as que soam mais infrequentes na fala cotidiana da maioria dos leitores, provavelmente – a saber, “esteiras de meaçaba”, “rega-bofes” e “archote alcatroado”, para citar algumas. Na mesma proposta, a questão dois solicita que os estudantes indiquem, dentre a lista que receberam anteriormente, os vocábulos que traduzam “influência portuguesa no Maranhão”; e a questão três, “Indicar aquele ou aqueles que traduzem cientificismo” (FREIXIEIRO, 1965, p. 107). Fica a dúvida: qual será o ponto de partida dos estudantes para responder corretamente a esses exercícios, se

*Iniciação à análise literária*, nessa lição, não trouxe exemplos semelhantes, a fim de permitir comparação? E mais: qual é a pertinência dessas classificações isoladas, em termos de enriquecimento de leitura ou, mesmo, de aprimoramento na expressão oral ou escrita para os alunos? Justamente, parece que a intenção é que se exercite a habilidade de fixação de dados isolados (se a eles o estudante conseguir ter acesso por outras vias, que não esse manual de estudo).

O exercício quatro solicita ao leitor que “Com os dados do texto lido, esboce, em poucas linhas, o perfil de Lamparinas (à parte, em 10 linhas no máximo).” (FREIXIEIRO, 1965, p. 107). Nenhuma indicação que possa orientar a descrição desse perfil (físico, psicológico, social, ideológico) é fornecida. E, estranhamente, esta é a questão seis: “A figura de Lamparinas parece-lhe traduzir anticlericalismo de Aluísio de Azevedo? / Resposta com justificativa breve: -----” (FREIXIEIRO, 1965, p. 107, grifo do autor). O termo “anticlericalismo” foi apresentado aos estudantes quando, na introdução a Aluísio Azevedo, Freixieiro compara o escritor maranhense, através das personagens Cônego Diogo e mulato Raimundo de *O mulato*, com Eça de Queirós, em virtude dos romances *O primo Basílio* e *O crime do Padre Amaro*. Contudo, conforme já apontei, não há excertos dos romances ou conceituação mais precisa para “anticlericalismo”, cabendo ao estudante utilizar suas inferências para presumir a que o termo em pauta se refere – e, claro, julgar se “Lamparinas” traduz ou não tal conceito.

Outra personagem também é destacada nas questões. Trata-se de Freitas, para quem Freixieiro pede uma caracterização “em poucas linhas”, sem propor ponto de partida para a análise. Assim, se o estudante decidir que apenas copiar do texto as informações de que Freitas tem “um ar misterioso” e é “maroto”, não poderá ter sua resposta contestada, uma vez que a atividade é bastante aberta.

A questão número 5 se desdobra em três itens, todos centrados em um trecho grafado por Aluísio Azevedo entre aspas. O objetivo é que o aluno identifique qual tipo de discurso está sendo indicado. Porém, em momento algum o manual de Freixieiro discrimina tais noções, cabendo ao estudante recordá-las de uma aprendizagem anterior. Além disso, apenas características teóricas que justificam o tipo de discurso em evidência são exploradas pela atividade, ficando de lado a interpretação do trecho e sua relação com o restante do excerto. O mesmo procedimento se repete no exercício 7 – inclusive, trazendo uma indicação de retorno ao exercício cinco.

Um breve comentário (“no máximo em 10 linhas”) sobre o provérbio “O padre onde canta lá janta” é o alvo da questão 8, representando uma abertura à interpretação

do leitor do trecho de *O mulato*. Contudo, não é cogitado que se estabeleça uma relação entre o provérbio e o contexto da narrativa. Resta a crítica: qual a razão de “isolar” um fragmento do texto, em termos de formação leitora?

Ainda no que tange ao objetivo das atividades de Freixieiro para a recepção de *O mulato*, o exercício nove se mostra um tanto nebuloso: “9. A expressão ‘Mamãe-outrinha’ é de caráter -----, enriquecendo a vivacidade do diálogo do Autor; a tendência ao diminutivo é (não é) típica de nossa fala.” (FREIXIEIRO, 1965, p. 108). Por quais referências deve o estudante de *Iniciação à análise literária* enveredar para que responda a contento o que lhe é solicitado? E mais: com tal exemplo, fica clara a noção de “vivacidade” em Aluísio Azevedo?

As passagens escritas em língua latina no excerto em estudo são o tema da questão 10, que solicita (unicamente) que o estudante as traduza.

E, por fim, a abordagem mais convencional de Freixieiro para o texto de *O mulato* se revela, novamente. A questão 11 requer que o leitor decida se, na passagem lida, “predomina o aspecto narrativo ou o descritivo”. O exercício 13 não poderia ser mais diretivo: “13. Rerler Autores, Aluísio de Azevedo, 10 e dizer quais as características aí mencionadas, encontráveis no texto lido de *O mulato*.” (FREIXIEIRO, 1965, p. 108). Ou seja, após doze atividades anteriores é que o estudante é levado a refletir sobre o fazer literário de Aluísio Azevedo. Contudo, tenta-se controlar tal operação ao indicar que o item 10 da introdução teórica ao autor, pleno de termos técnicos com os quais talvez não haja familiaridade por parte de um leitor um pouco mais incipiente (“cor local”, “estilo correntio”, “arte pictórica”, “Zola”, “Eça”, para retomar alguns), é que deve servir como condutor do raciocínio. A expressão da subjetividade do leitor é limitada, e o recorte de *O mulato* apresentado soa como tendo unicamente a função de exemplificar a própria leitura de Freixieiro para a produção de Aluísio Azevedo.

Assim, a proposta didática de Fábio Freixieiro, considerados o prólogo do manual e as três lições estudadas (Pero Vaz de Caminha, Álvares de Azevedo e Aluísio Azevedo), apresenta-se bastante condizente com o contexto histórico-social e teórico da época em que *Iniciação à análise literária* veio a público.

No que tange ao contexto histórico-social, o conflito entre as mudanças de comportamento da sociedade, sob a influência dos ícones da cultura americana e da europeia, e a forte repressão oriunda de um governo militar, que repudiava até mesmo a organização de grupos para estudo e pesquisa, acabaram por determinar que não

houvesse muita abertura para que a subjetividade leitora fosse exercitada em *Iniciação à análise literária*.

Tudo deveria estar sob controle – fosse em razão da insegurança quanto à absorção dos novos símbolos culturais; fosse pela rigidez moral da ditadura nas instâncias políticas –, e com o estudo de literatura não foi diferente. As lições lançadas pelo professor Freixieiro foram o reflexo de um tempo em que a palavra deveria ser contemplada à distância, sem ser manipulada e sentida pelo leitor, a preço de que tais experiências pudessem despertar algum traço de criticidade e consciência ante o estado de silenciamento geral que se impunha.

A leitura literária ganhou, assim, uma configuração pragmática, convertendo-se em um saber asséptico, objetivo, circunscrito; um arquivo de dados, não de sensações e impressões. E a escola, nessa realidade, viu-se como um espaço em que a obra literária tendeu a ser mostrada como objeto isolado dos estudantes; algo do passado e que nada dizia no presente; um baú com elementos previamente selecionados a que somente alguns sujeitos tinham acesso. Não houve qualquer estímulo ao gosto. Anos mais tarde, o pesquisador Rodrigo Machado sintetizou essa conduta, da qual Freixieiro certamente foi seguidor:

A escola [...] não deve, pois, tratar o trabalho com a leitura literária como matéria de prova, nem como meio através do qual os alunos de variados estratos sociais acessam a *cultura da elite*. Isso transforma a obra em um objeto que, na maioria das vezes, distancia-se de qualquer ideia de fruição. [...] Isso se dá porque, dentro da escola, a vivência dos alunos com os textos é meramente didática, ou seja, o conhecimento de mundo, as subjetividades e escolhas do aluno pouco contam quando se trata de ensinar literatura [...]. (MACHADO, 2017, p. 66 e 67)

Em *Iniciação à análise literária*, ficou evidente que o intuito era registrar aquilo que se esperava os estudantes da elite dissessem sobre os textos/as obras apresentadas, a fim de que, quando necessário, tivessem êxito nos exames de seleção, como os vestibulares, chegassem às universidades e se convertessem dirigentes a serviço da ordem social estabelecida, nada mais. Afinal, para os alunos das classes menos favorecidas economicamente, sequer havia razão para estudar literatura. As aulas tinham a função de fornecer meios para memorização de informações, obliterando qualquer possibilidade de uma humanização transformadora. E, para isso, a proximidade de Fábio Freixieiro com os princípios do *new criticism* também veio a calhar – afinal, essa perspectiva de recepção da obra literária tendeu a desconsiderar os

traços de historicidade próprios do fazer literário, limitando-se a analisar os textos literários reduzidos em si mesmos<sup>31</sup>.

No “Prefácio”, Freixieiro já adiantava que o nível de dificuldade das questões que viria a propor para os textos poderia soar óbvio ou até mesmo mais elevado, devendo o professor, então, intervir. Nas três lições descritas, isso foi observado. Em momentos, as respostas exigidas pareciam simples demais; em outros, se os estudantes não contassem com um professor, até mesmo intuir o objetivo das atividades poderia ser difícil. Por conseguinte, restam dúvidas se a pretendida realização dos exercícios “com sinceridade, isto é, sobre a base de leituras realizadas e não sobre o conhecimento ou a memória de outrem” (FREIXIEIRO, 1965, p. XI) realmente se efetivou, mesmo ainda na década de 1960.

#### **2.3.4 Português: língua & literatura, de Célio Escher: a formação literária tão compactada quanto dispensável**

A tendência mais pragmática e sem margem a ruídos, imposta para os estudos literários nos anos 1960, seguiu reverberando nos anos 1970. A título de complementação para o ideal materializado por *Iniciação à análise literária*, trago uma sucinta análise de *Português: língua & literatura*, de Célio Escher. Escolhi tal obra em razão das características físicas (e do projeto ideológico que as subjaz) descritas a seguir.

A respeito do autor, Célio José Escher, poucas informações obtive, uma vez que nada consta em *Português: língua & literatura*. Realizando uma busca em meio digital, recolhi estes dados: tendo desempenhado a função de professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unioeste), atualmente ele está aposentado da docência. Contudo, segue em atividade, exercendo o trabalho de “revisor de textos universitários”. Também, ao que parece, é gaúcho, nascido no município de Alecrim, região noroeste do RS, e hoje reside em Curitiba, PR. Ademais, sua formação em Letras deu-se na Universidade de São Paulo, concluindo-se em 1970<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Não obstante, embora o professor Fábio Freixieiro tenha esboçado traços de proximidade com o *new criticism*, penso que a abordagem que ele conferiu aos textos literários nas lições de *Iniciação à análise literária* ficou um tanto aquém dessa perspectiva de análise, uma vez que nem mesmo a superfície textual dos excertos selecionados rendeu atividades de compreensão e estudo mais aprofundadas.

<sup>32</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.facebook.com/Célio.escher>> e <[https://www.google.com.br/search?rlz=1C1CHBD\\_pt-PTBR813BR814&biw=1280&bih=658&ei=BbnYW\\_GGFYqswgSIk6uYDA&q=Célio+escher&oq=Célio+escher+&gs\\_l=psy-ab.3.0.0i22i30k1.92876.92876.0.95038.1.1.0.0.0.299.299.2-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.1.299....0.Vho-XcTJUoo](https://www.google.com.br/search?rlz=1C1CHBD_pt-PTBR813BR814&biw=1280&bih=658&ei=BbnYW_GGFYqswgSIk6uYDA&q=Célio+escher&oq=Célio+escher+&gs_l=psy-ab.3.0.0i22i30k1.92876.92876.0.95038.1.1.0.0.0.299.299.2-1.1.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.1.299....0.Vho-XcTJUoo)>. Acesso em: 30 out. 2018.

*Português: língua & literatura – Segundo Grau – com questões dos últimos vestibulares* foi uma obra publicada em três volumes pela Editora Ática na década de 1970<sup>33</sup>, integrando a “Série Compacta”. Trata-se de uma publicação enxuta: o volume 1 tem apenas 191 páginas; o volume 2, 176; e o volume 3, 160. Para cada um deles, há nove capítulos (exceto pelo volume 1, dividido em dez seções). A arte de capa do material se mantém a mesma: sobre um fundo cinza, letras do alfabeto se sucedem, à semelhança dos moldes vazados preenchidos com caneta hidrográfica de cor preta. Para o primeiro volume, a letra “A” surge em vermelho brilhante, com um “X” duplo em cima; para o segundo e terceiro volumes, o destaque gráfico recai nas letras “B” e “C”, respectivamente. Ou seja, ainda antes de folhear, o leitor tem bastante clara a intenção do manual: ser algo voltado para os exames vestibulares e/ou outros processos seletivos com testes semelhantes. Para esta breve discussão, contarei com a quarta edição dos três volumes, impressa em 1979.

Os três livros de *Português: língua & literatura* trazem, à página 3, um texto intitulado “Apresentação”, que trata de esclarecer ao leitor as partes constitutivas do material. Em suma, a proposta se mantém inalterada.

Célio Escher afirma, logo nas primeiras linhas, que produziu uma obra “para uso diário em sala de aula”, pois as unidades do material têm o objetivo de “**fazer ler**, de **fazer escrever**, de **fazer ouvir**, de **fazer falar**, de **fazer memorizar**, de **fazer pensar**” (ESCHER, 1979, p. 3, grifos do autor). A linguagem adotada, segundo o autor, corrobora para isso, pois é “simples e direta”, visando à praticidade.

A partir dessa caracterização mais geral, nessa mesma página 3, Escher descreve, por meio de itens, as unidades de cada volume. Cada unidade (ou capítulo) compreende cinco partes (ou subseções), cujo título vai se adaptando conforme os conteúdos da série a que o volume está voltado.

No volume 1, a primeira parte de todas as unidades chama-se “Noções de Comunicação” ou “Registros da Língua”, nomenclaturas alternadas ao longo do exemplar. Tal como sugerem esses títulos, esse momento inicial possibilita ao aluno o estudo de “elementos básicos da comunicação”, aliado ao intuito da conscientização acerca das variedades da língua. A segunda seção destina-se ao treino das regras de “Acentuação Gráfica”. “Morfologia” é a parte III, plena de exercícios estruturais para o “estudo da estrutura das palavras e sua classificação gramatical”. Há, a seguir, a parte

---

<sup>33</sup> A data precisa da primeira edição não é informada.

quatro, “História da Literatura Brasileira”, abrangendo autores e obras literárias situadas entre os séculos XVI e XVIII. E, por fim, a parte cinco, “Produção de Texto”, “busca estimular e fornecer algumas coordenadas para os alunos produzirem seus textos com eficácia e criatividade”.

No volume 2, houve um equívoco: foi mantido o mesmo texto da “Apresentação” do volume 1. Contudo, as partes das nove unidades são as mesmas que se repetirão no volume 3: “I – Registros da Língua”; “II – Análise Sintática”, contendo “exercícios graduados”, visando à tomada de “consciência dos mecanismos das relações dos elementos dentro de uma frase”; “III – História da Literatura” (no volume II, século XVIII, e no volume III, séculos XIX e XX), com “uma visão panorâmica dos movimentos mais significativos da nossa Literatura”; “IV – Treinos Gráficos”, reunindo atividades que treinem os alunos para lidarem com “problemas frequentes de ortografia” e “V – Produção do Texto”, para “estimular e fornecer algumas coordenadas” a fim de que os estudantes possam produzir textos “com eficácia e criatividade”.

Ao final de cada volume, há, também, na forma de apêndice, aproximadamente 70 testes compilados dos últimos vestibulares de diferentes universidades do Brasil. Segundo Escher, eles “poderão ser utilizados pelo professor como material para avaliação ou para revisão gramatical” (ESCHER, 1979, p. 3).

Célio Escher conclui a “Apresentação” manifestando o desejo de que seus colegas de profissão e os estudantes do Segundo Grau aproveitem a obra. E agradece, desde então, as sugestões que porventura lhe forem enviadas.

Como se percebe, o texto do prefácio de *Português: língua & literatura* não fugiu ao estilo de praxe para a introdução dos manuais, como venho mostrando. Talvez seu diferencial seja o detalhamento – até com direito a equívocos – do conjunto das lições, sem menção direta ao processo de seleção que originou o material apresentado.

Tendo em vista meu objetivo para com a apreciação desse compêndio, concentrarei minhas leituras nas partes (as subseções das unidades) destinadas aos assuntos literários. Por conseguinte, deter-me-ei no item voltado para a “História da Literatura” tal como exposto na última unidade (ou último capítulo) de cada um dos três volumes, com o intuito de melhor compreender a proposta de Célio Escher. Optar por apenas uma unidade de um único volume poderia soar como uma leitura desfalcada do trabalho desse professor, tornando injustificada sua presença aqui.



No volume 1, a Parte IV da Unidade 10 é destinada à apresentação do poeta Basílio da Gama, pois desde a Unidade 7 o tema da seção de literatura vem sendo o Arcadismo.

Os estudos de literatura receberam um tratamento enxuto por Escher neste primeiro momento. Basílio da Gama tem seus dados biográficos e duas obras literárias citadas em um único parágrafo. Após, *O Uruguai* ganha um pouco mais de destaque, sendo abordado em outros quatro parágrafos, nos quais, basicamente, Escher se dedica a resumir o poema e apontar as intenções do autor. Aspectos da forma do poema vêm em duas frases, que compõem um terceiro parágrafo. Por fim, Escher afirma que o canto IV, em que ocorre a morte de Lindoia, é o mais conhecido de *O Uruguai* e, então, transcreve uma sequência de vinte versos que correspondem ao fato. Chama a atenção que não existe a proposição de qualquer atividade para o trecho, nem mesmo algum comentário final do autor do manual – é como se o fragmento “se bastasse por si mesmo”. Na mesma página 176, há a sugestão de uma produção de texto, mas que tampouco enfoca a noção literária, pois os estudantes são orientados a redigir uma entrevista para um interlocutor qualquer.

Na seção “Testes de Vestibular”, nove das setenta questões compiladas concentram-se em temas da literatura. Nenhuma delas está estruturada de modo a aprofundar algum trecho de texto literário; trata-se de exercícios cuja meta parece ser verificar em que medida estão memorizadas pelos estudantes informações bastante específicas, como “Aponte o principal representante da poesia brasileira anterior ao Grupo Mineiro” e “Todos os autores abaixo relacionados pertencem à escola mineira do Arcadismo, exceto:” (ESCHER, 1979, p. 190). Ou seja, a menção ao episódio de Lindoia em *O Uruguai* deu-se, neste primeiro volume de *Português: língua & literatura*, apenas como uma ilustração, uma vez que os estudantes não foram convidados a interagir com o texto nem sequer para atestar algum item de cunho teórico, muito menos para exercitar a interpretação. Tomado através do fragmento de vinte versos, curto e isolado, *O Uruguai* dificilmente permanecerá na lembrança dos estudantes desse manual de Escher como uma experiência de leitura capaz de sensibilizar. Além disso, o próprio autor ressaltou que trouxe ao seu manual o que é mais comum na referência a *O Uruguai*, impossibilitando que os alunos tomassem contato com outros episódios do poema e, então, tecessem suas próprias impressões a respeito da produção literária de Basílio da Gama. Afinal, nem mesmo Escher imprimiu

a própria recepção de *O Uruguai* em *Português: língua & literatura*; somente reuniu dados já ditos em manuais semelhantes.

À página 156 do volume 2 de *Português: língua & literatura*, Célio Escher registra a última lição de literatura para os estudantes do segundo ano do Segundo Grau. O estudo da produção do poeta Cruz e Sousa estende-se por três páginas.

Inicialmente, o professor Escher descreve, em um longo parágrafo, a vida desse poeta simbolista (tal estilo de época foi abordado na unidade anterior). Depois, atém-se a listar os títulos das obras impressas de Cruz e Sousa para, imediatamente, listar as suas características, partindo da produção do poeta como um todo. São três itens, amplamente exemplificados por versos e estrofes cujo papel é apenas servir de “comprovação da teoria”, realmente. Os títulos dos poemas a partir dos quais Escher faz os recortes não são mencionados.

Tal como na lição do volume 1 (sobre *O Uruguai*), tampouco se observa alguma inovação da parte de Escher para o estudo de Cruz e Sousa: é tão-somente uma reunião de informações que a História da Literatura já perpetuou. Reproduzo, a seguir, um dos itens arrolados:

- A obsessão pelo branco. Isto é: em toda a sua obra há o uso óbvio de termos como **lírrio, neve, lua, linho, espuma, névoa, sol, luz, claro, cristal...** Inicialmente os críticos tentaram ver aí o poeta tentando rejeitar sua própria cor negra, numa tentativa de se integrar na raça branca, pelo menos poeticamente. Porém, uma análise sob o prisma do próprio Simbolismo demonstra que os motivos desta obsessão são outros: o simbolista enfrenta uma acirrada luta de superar o mundo físico, caótico, borrado, policrômico... para atingir os distantes horizontes do abstrato, do ideal, do insólito, do sublimado, do cristalizado. O apelo ao branco é uma forma de exprimir esta ânsia platônica. Veja a estrofe transcrita acima, como ilustração<sup>34</sup>. (ESCHER, 1979, p. 157, grifos do autor)

Como se percebe, a interpretação do trecho (inclusive, já utilizado para dois itens teóricos antecedentes) não tem profundidade. Se o professor, em sala de aula, não se dedicar a tentar esclarecer as afirmações reunidas por Escher e correlacioná-las, pelo menos, com fragmento que o manual didático trouxe, pouco os alunos entenderão

<sup>34</sup> A estrofe mencionada, que figura no item anterior, à mesma página 157, é esta: “Ó Formas alvas, brancas, Formas claras / De Luas, de neves, de neblinas! / Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas... / Incensos dos turíbulos das aras...”. O intuito primeiro foi exemplificar o “abuso de letras maiúsculas” e o “abuso das reticências” notados nos poemas de Cruz e Sousa. Aliás, nesse momento, Célio Escher deixa explícito o fato de que se valeu de estudos de outros autores para tecer este seu manual, pois uma listagem de termos grafados com inicial maiúscula é atribuída a um “repertório” colhido por Alfredo Bosi. Não há uma proposta de interpretação por Escher para o excerto, tampouco o esclarecimento vocabular de “turíbulos”, por exemplo, certamente um termo não recorrente no uso cotidiano da linguagem dos estudantes.

acerca da estética simbolista em Cruz e Sousa: o que se quis dizer com “ânsia platônica”? Por que há uma “acirrada luta de superar o mundo físico”? Em que momento o trecho compilado dialoga com essas afirmações?

O último item proposto por Escher para dar a conhecer a produção de Cruz e Sousa se detém no que o teórico intitula de “Evolução temática”. Repetindo sua estratégia, o autor do manual simplesmente registra o que foi possível averiguar sobre o poeta em questão e transfere para o receptor de *Português: língua & literatura* a tarefa de encontrar relação entre a teoria e o exemplo selecionado:

- Evolução temática: sublimação da libido, purgação pelo sofrimento, o apostolado.

Se os parnasianos da época se apraziam na fruição da volúpia, dos desejos, dos motivos eróticos... Cruz e Sousa tenta canalizar e transportar este estado para um nível além-físico, para um nível platônico, superior, infinito. Veja os versos:

Para as estrelas de cristais gelados  
as ânsias e os desejos vão subindo  
galgando azuis e siderais noivados  
de nuvens brancas a amplidão vestindo.

(ESCHER, 1979, p. 157)

Não há menção ao poema (“Siderações”) do qual foi retirada a estrofe, esclarecimento de vocabulário, alguma crítica ou interpretação. O aluno se depara com informações teóricas cuja correlação com o exemplo fornecido não existe no material que, justamente, deveria instruir a como perceber em funcionamento nos textos literários o que o plano teórico “ensina”.

O esvaziamento desse projeto de Escher se prolonga no parágrafo seguinte do mesmo tópico teórico, quando, em vão, ele tenta mostrar que o poeta simbolista em estudo sofreu muito em vida devido à sua pele negra, a problemas mentais e à pobreza. Por conseguinte, através de sua produção poética há “uma tentativa de merecer [...] a conquista de níveis mais amplos de existência” (ESCHER, 1979, p. 157). Escher acredita que, assim, justifica o que afirmou um pouco acima – “a purgação pelo sofrimento” – sobre os temas de Cruz e Sousa. Então, seguem-se três versos de “Clamando”<sup>35</sup>, carecendo de um elo com o que foi declarado antes e, de novo, de fonte (não se menciona o título do poema). Aliás, é possível notar, inclusive, um problema de diagramação na passagem para a página seguinte, pelo qual se pode entender que não se

<sup>35</sup> Sejam eles: *As minhas carnes se dilaceraram / E vão, das Ilusões que flamejaram, / Com o próprio sangue fecundando as terras...* Estando em posição de final de página e sem a informação de que se trata de um terceto do poema intitulado “Clamando”, sua presença se mostra confusa.

trata de um terceto, mas, sim, de uma sétima (estrofe de sete versos), como se os três versos compilados se juntassem com um quarto “E ainda (na tentativa de superação)”, que, na verdade, é uma afirmação de Escher, dada na sequência. Reproduzo tal contexto:

E ainda (na tentativa de superação):  
 Embora caias sobre o chão, fremente,  
 afogado em teu sangue estuoso e quente,  
 ri! Coração, tristíssimo palhaço.

Por fim, o apostolado, a lição humanitária, a aceitação positiva da vida dolorosa, como meio de salvação, a confiança no exercício da dor como forma de salvação: veja o soneto “Sorriso Interior”, escrito bem no fim de sua vida:

O ser que é ser e que jamais vacila  
 nas guerras imortais entra sem susto,  
 leva consigo este brasão augusto  
 do grande amor, da grande fé tranqüila.

Os abismos carnais da triste argila  
 ele os vence sem ânsias e sem custo . . .  
 Fica sereno, num sorriso justo  
 enquanto tudo em derredor oscila.

Ondas interiores de grandeza  
 dão-lhe esta glória em frente à Natureza,  
 esse esplendor, todo esse largo eflúvio.

O ser que é ser transforma tudo em flores . . .  
 e para ironizar as próprias dores  
 canta por entre as águas do Dilúvio.

**Procure responder, então, as seguintes questões:**

1. Demonstre o esforço de **sublimação da libido** no soneto acima:

SUGESTÃO: Nos versos “Os abismos carnais da triste argila ele os vence sem ânsias e sem custo” afirmam que o poeta precisava vencer as exigências da natureza física, carnal, para projetar numa realidade superior: mental, espiritual.

2. Interprete a expressão “O ser que é ser” no soneto acima:

SUGESTÃO: A natureza física, carnal, é ser ilusório; este ser se torna um ser real, quando se espiritualiza.

3. Entende-se, pela análise de sua obra, que o poeta é **um ser que passou a ser ser**. Que recursos, que exercícios levaram-no a esta conquista extraordinária?

SUGESTÃO: Pelo exercício da humildade terrena, pelo exercício da superação das dores terrenas, pela transmutação delas em alegrias perenes ao nível acima do tempo e do espaço físicos.

(FIGURA 6: reprodução da página 158 da quarta edição de *Português: língua & literatura*, Volume 2, Livro do Professor)

A página 158, como se vê, traz na íntegra o soneto “Sorriso Interior”, de Cruz e Sousa. Se é positivo o resgate do texto literário de modo completo, infelizmente Escher segue os moldes dos excertos anteriores, isto é, negligenciando a fonte e um elo explícito entre a teoria e o exemplo que “sorteou” no conjunto da produção do poeta simbolista. Esse soneto acaba assumindo dupla função: não apenas “comprova” o “apostolado temático” do poeta como também é o foco de três exercícios de interpretação que vêm na sequência, dirigidos aos estudantes.

As questões propostas para a recepção de “Sorriso Interior” são bastante amplas, seja com relação ao poema em si, à estética simbolista ou acerca do fazer literário de Cruz e Sousa. Trata-se de indagações genéricas, que não problematizam a fundo as peculiaridades do texto literário, em forma e sentido. “Demonstre o esforço” é um comando tão vago quanto seu alvo, “a sublimação da libido”. Como a experiência leitora dos estudantes poderá valer-lhes para elucidar o sentido desse exercício, sem ao menos terem recebido alguma indicação mais clara da razão de ler “Sorriso Interior”? Nem mesmo as sugestões de resposta, constantes no volume destinado aos professores, são esclarecedoras: o foco da interpretação parece ser a associação da expressão “O ser que é ser” com a espiritualidade. Logo, os estudantes e os professores da década de 1970 que contaram unicamente com *Português: língua & literatura* para conhecerem a obra do poeta Cruz e Sousa, provavelmente, não puderam vivenciar a literatura produzida por esse poeta com a sensibilidade e a coerência que ela demanda. O que se viu é uma abordagem desorientada; uma compilação de informações captadas de outrem e carentes de um propósito mais reflexivo – como que referendando o contexto sócio-político do Brasil da época. Assim, esse material de Escher vem confirmar as pesquisas da professora Leticia Malard:

[...] a imaginação do professor voava longe, quase sempre muito além dos horizontes até onde os colegiais enxergavam [...]. Os estudantes, então, sem a bagagem de leituras do mestre e sem um trato mais íntimo com a literatura, assistiam às aulas desconfiados e descrentes. E a arte de bem escrever, ou melhor, o seu ensino, era por eles designado de “sacação”, matéria que não adiantava estudar, pois o professor era o único árbitro de seus “saques”. Lamentavelmente a situação permanece até hoje em várias escolas de segundo grau: a Literatura considerada como artefato textual, que esconde segredos a serem desvendados ou armadilhas a serem desarmadas pelos alunos, sob pena de reprovação. (MALARD, 1985, p. 10)

No contexto específico dessa lição a respeito de Cruz e Souza em *Português: língua & literatura*, a imaginação que *voou longe* foi a do professor Célio Escher,

conforme tentei demonstrar. Afinal, pouco se fizeram notar manifestações que deixassem transparecer a maneira como esse poeta foi significado pelo próprio Escher, uma vez que as informações que ele forneceu ao longo das três páginas que dedicou ao poeta não encontraram eco nos fragmentos literários reproduzidos; foram apenas a reunião de dados e já-ditos provavelmente pesquisados em histórias da literatura e enciclopédias disponíveis à época.

Nos “Testes de Vestibular”, das 66 questões selecionadas, 36 abordam noções de literatura brasileira, e duas enfocam o poeta Cruz e Sousa, questionando quem seria o autor das obras *Broquéis*, *Tropos e fantasias*, *Missal*, *Faróis* e *Últimos sonetos*.

Por fim, passo ao último capítulo (à última unidade) do volume três de *Português: língua & literatura*. Na página 131, Escher começa a apresentar informações sobre Guimarães Rosa, estendendo-se por pouco mais de mais três páginas. Tais dados estão reunidos sob a forma de tópicos, “(a)” e “(b)”.

Em “(a)”, Célio Escher relata os principais fatos da vida de Guimarães Rosa. Também, faz referência às obras do escritor. *Sagarana*, *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile* foram descritas, ainda que genericamente, em dois parágrafos; *Primeiras estórias*, *Tutameia* e *Estas estórias* estão somente mencionadas em outro parágrafo.

O item “(b)” serve para abordar “O Modernismo de Guimarães Rosa”. Para tanto, Escher esclarece que as considerações que virão a seguir são uma reprodução da proposta de Alfredo Bosi para o estudo do escritor mineiro. Tal perspectiva consiste em uma sequência de quatro “fatos notáveis”, a saber: “a metamorfose do código”, “seu regionalismo”, “a tensão crítica”, e “a linha irracionalista”. O material de Bosi que serviu de consulta a Escher não é citado. Nenhum trecho de alguma obra de Rosa vem ilustrar essas informações, cabendo aos alunos imaginar o que significam colocações como estas:

A partir de **Grande Sertão: Veredas**, Guimarães Rosa adota claramente uma linha de baralhamento dos tempos e dos lugares, desviando-se da rota de toda prosa de ficção de nossa Literatura. Rompe com a hora do cronômetro, rompe com qualquer geometria... de tal forma que tudo passa a acontecer na dimensão do verbo poético-mítico, atemporal, alógico. Transforma-se completamente a narração tradicional. (ESCHER, 1979, p. 132, grifo do autor)

Se o professor, no momento da sala de aula, não estiver acompanhado da obra *Grande Sertão: Veredas*, mesmo que seja por algum fragmento, certamente os estudantes terão dificuldades para compreender o que seria um “verbo poético-mítico”,

ou, mesmo, para notar de que modo Guimarães Rosa “desvia-se da rota de toda prosa de nossa literatura”, a ponto de “transformar completamente a narração tradicional”. Informações desconectadas, generalizantes, opacas, cujo vocabulário adotado está longe do “fazer memorizar” e, mais ainda, do “fazer pensar” a que Escher se propôs na “Apresentação” de *Português: língua & literatura*.

A inexistência de textos de Guimarães Rosa nesse manual de Escher se torna ainda mais grave quando, nas páginas seguintes, são propostos aos estudantes sete “Exercícios” – ou melhor, sete questões objetivas, sendo quatro de assinalar “X”, uma de ordenação temporal dos livros de Guimarães Rosa e duas de relacionar colunas de informações (na qual *Primeiras estórias* é uma dentre as demais sete obras de outros sete autores modernistas citados). As questões 1, 2 e 3 fazem menção direta a *Grande sertão: veredas*, requisitando conhecimentos acerca, inclusive, de personagens específicos (“Diadorim”, “Hermógenes”, “Riobaldo”...). Porém, conforme aponte, não há excertos desse romance na lição de literatura dessa Unidade 9 (exceto pela questão 1, que reproduz o parágrafo inicial de *Grande sertão: veredas*; contudo, não há qualquer nomeação de personagem). Logo, lançando mão de quais recursos os estudantes poderão responder com segurança a tais exercícios? E mais: identificar personagens, reconhecer “os jagunços”, ordenar cronologicamente as publicações rosianas etc. são atividades que potencializam o conhecimento da literatura de Guimarães Rosa, a ponto de justificar seu “modernismo”? Mais uma vez, Escher incorre na falta de uma abordagem mais coerente e reflexiva para os estudos literários, reforçando o paradigma da “bricolagem” de informações descontextualizadas e, por conseguinte, de utilidade discutível.

Na seção final deste volume 3 de *Português: língua & literatura*, “Testes de Vestibular”, há 22 questões sobre estudos de literatura, mas nenhuma delas trata especificadamente de Guimarães Rosa. O autor aparece apenas em meio às alternativas das perguntas que topicalizam saberes a respeito do Modernismo no Brasil.

Conforme tentei demonstrar, *Português: língua & literatura* é um manual que condiz com as urgências de seu tempo, isto é, trata-se de um enxuto compêndio de informações literárias para constarem na disciplina de “Comunicação e Expressão”, semelhantemente a outras como Estudos Sociais e Ciências. Não há como negar que esse livro didático soube reproduzir as orientações dos documentos do Conselho Federal de Educação firmadas à época.

Nessa perspectiva, ter acesso às obras literárias é algo dispensável, pois é mais importante saber a ordem cronológica que regeu as publicações de Guimarães Rosa do que entender os conflitos existenciais por que passou Riobaldo em *Grande sertão: veredas*, por exemplo. Ou, ainda, que Cruz e Sousa é o poeta do transcendental (mesmo que tal expressão seja de significado não muito evidente), e que Basílio da Gama é o autor de *O Uruguai*, um poema épico (por razão tampouco muito bem esclarecida) que traz um episódio cuja personagem chama-se Lindoia. Literatura, na proposta materializada por Escher, é uma reunião de informações sobre livros escritos no passado e que, no presente, fazem-se necessários não pelas lições de vida que contêm, mas, sim, pelos dados estruturais que demandam memorização para aqueles que precisam concluir o Segundo Grau e/ou obter aprovação em testes para ingresso em universidades.

As décadas de 1960 e 1970, portanto, delegaram aos estudos de literatura um patamar inferior ao que observei na década de 1940, por exemplo, quando Estêvão Cruz propôs que seus estudantes conhecessem obras literárias em uma dimensão mundial, embora brevemente. *Iniciação à análise literária* sequer ofereceu possibilidades de concretização de uma análise, tal como se propõe ser, se consideradas as acepções 2 e 3 do dicionário eletrônico Houaiss (2011, grifos meus): “2. estudo **pormenorizado** de cada parte de um todo, **para conhecer melhor** sua natureza, suas funções, relações, causas etc. Ex.: *a. dos dados de uma pesquisa*; 3. avaliação **crítica**; exame, processo ou método com que se descreve, caracteriza e **compreende** algo (texto, obra de arte etc.)”. Reconheço que o militarismo da época não permitiria trazer às escolas de Ensino Médio um manual didático mais reflexivo; contudo, a configuração que Freixieiro, signatário de um documento pela educação democrática, dispensou para seu projeto, poderia ser diferente, pelo menos no que tange à quantidade de texto literário compilado. Já *Português: língua & literatura* conseguiu levar à risca os interesses econômicos para a educação do período: instruir, ainda que parcamente, só a parcela da sociedade que poderia ser aprovada nos vestibulares, pois “o restante” da clientela do Segundo Grau (os jovens das “habilitações”) atuaria nas indústrias e, para tal papel, saber compreender o que se lia era questão menor.

Outro ponto que aproxima *Iniciação à análise literária* e *Português: língua & literatura* é o que, hoje, presumo ser a conduta esperada para o professor que utilizasse ambos os livros. Vejo duas razões para isso.

A primeira consiste no fato de que a relação da sociedade com os bens culturais mudou bastante na segunda metade do século XX, interferindo radicalmente na sua



relação com o hábito da leitura. A televisão e o rádio passaram a trazer “as novidades” do país e mundo para as casas dos brasileiros, tomando o lugar que, antes, era ocupado pela leitura – de jornais, de textos de literatura. Esses aparelhos deixaram a vida mais pragmática: depois de horas em uma jornada de trabalho, um operário, de volta ao lar, preferiria abrir um livro, ato que requer concentração exclusiva, ou apertar um botão “ligar”, divertindo-se enquanto realizasse outras ações, como alimentar-se, tomar banho ou simplesmente descansar? No início do século, um manual de literatura talvez não precisasse trazer muito excertos canônicos, pois os estudantes já chegavam à escola com essa formação de base; porém, para a realidade dos anos 1960-1970, tal educação prévia não era pressuposta, porque era realmente inexistente nas famílias. Logo, nessas décadas, ou o professor complementaria suas aulas com uma recepção adequada para os textos literários, ou os alunos não teriam acesso a isso através dos livros didáticos.

A segunda via de aproximação entre as propostas de Freixieiro e Escher quanto ao professor diz respeito à legislação legal das respectivas décadas de publicação dos manuais. Tanto nos anos 1960 quanto nos 1970, o que se preconizou foi a formação escolar rápida, com ditames que oscilavam conforme as aspirações econômicas dos governantes para o Brasil. Logo, criavam-se demandas para um professorado que, mesmo despreparado e sem o merecido reconhecimento pela sociedade, necessitava estar em sala de aula e cumprir as ordens dadas, da maneira que fosse. Nesse sentido, a presença de manuais que estivessem em consonância com as instruções oficiais era “bem-vinda”, não apenas para reafirmar o *modus operandi* desejado pelo militarismo e seus decretos, como também para auxiliar um profissional cada vez mais requisitado em seu fazer, mas sem o devido preparo. *Iniciação à análise literária e Português: língua & literatura* foram recursos didáticos que puderam ocupar os estudantes em sala de aula, enquanto desoneraram o planejamento e a prática docente.

A redemocratização política dos anos 1980 permite imaginar um desenho diferente para a função da literatura na escola. Proponho-me, na sequência, a averiguar se isso se confirma.

## **2.4 Década de 1980: a perspectiva da história da literatura e a discussão de temas existenciais**

### **2.4.1 Contexto histórico: a cultura pop difundindo-se pelo mundo, o fim da era militar no Brasil**

A década de 1980, no âmbito da história mundial, representou um período trágico. Aos poucos, a chamada “era da informação” teve início.

Por diversos países espalharam-se conflitos armados, interna e externamente. O setor da economia, por sua vez, enfrentou crises difíceis de contornar, cujos resquícios, em alguns contextos, chegaram até o momento presente. Conquistas sociais obtidas tempos atrás também tiveram suas bases abaladas.

O projeto econômico que se consolidou pelo mundo foi o neoliberalismo, reforçando os princípios capitalistas de obtenção de lucro empresarial máximo, ainda que as camadas mais pobres da população não disponham de capital para isso e sofram prejuízos. O Estado, visando ao equilíbrio orçamentário, aumentou juros, reduziu impostos para as grandes empresas, cortou investimentos públicos, extinguiu programas sociais e privatizou estatais. As grandes inspirações neoliberalistas foram os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos, o presidente Reagan retomou o programa armamentista, inclusive o nuclear, visando a incentivar a derrocada do socialismo, com um possível colapso da União Soviética. Os americanos, nesse período, invadiram a ilha de Granada (1983), bombardearam a Líbia (1986), instauram bases militares no Panamá (1989) e participaram indiretamente de conflitos civis em muitos outros países, sobretudo os latino-americanos. Sua alegação era o fim do comunismo e desarticular redes de tráfico de drogas.

Inglaterra e Argentina disputaram o território das Ilhas Falkland ou Malvinas, em uma guerra que durou três meses, em 1982. Os ingleses saíram vitoriosos, e a reputação argentina ante o mundo caiu bastante, reforçando a qualificação negativa do colonialismo até mesmo para as demais nações latino-americanas.

Em 1985, na União Soviética, Mikhail Gorbachev chegou ao cargo de secretário-geral do Partido Comunista e logo assumiu o governo do país. Com uma atitude mais pacifista que seus antecessores, teve como primeiras iniciativas a limitação à produção de armas nucleares e o incentivo às políticas que visavam ao bem-estar dos cidadãos, como o incentivo à aquisição de bens de consumo de qualidade, com a descentralização

do sistema produtivo. Esse projeto ficou conhecido como “Perestroika” (a “reestruturação”, em russo). Contudo, essa prosperidade teve seus ideários abalados quando, em 1986, houve o acidente na usina nuclear de Chernobyl (hoje, território da Ucrânia). Alegou-se à época que as condições estruturais dessa e de outras usinas eram de conhecimento do governo; contudo, em razão da censura vigente nos meios de comunicação, isso não foi divulgado. A solução, assim, foi a implantação da “Glasnost” (a “transparência”). Por consequência, a população russa passou a criticar o sistema socialista de Gorbachev, e a Perestroika revelou-se uma estagnação, que levou ao retrocesso econômico. O sucesso da Glasnost foi tamanho que se observou, inclusive nas demais nações soviéticas, um incremento à mobilização social e à disseminação de ideias democráticas.

Em 1989, o Leste Europeu vivenciou o colapso dos princípios socialistas. Aos poucos, as nações foram extinguindo os regimes comunistas, e o bloco dos países da União Soviética foi se desarticulando. Conforme Vainfas *et al.* (2013), o evento-marco desse momento de dissolução foi a queda do Muro de Berlin, construção que impedia a livre circulação entre a “Alemanha comunista” e a “Alemanha capitalista” e que se tornou o símbolo da Guerra Fria. No entanto, apesar do enfraquecimento do projeto socialista em diversas nações e da sucessão de crises econômicas e sociais na Rússia, a União Soviética somente foi extinta por Gorbachev em 1991.

Ainda no que tange à história mundial, a década de 1980 registrou acontecimentos impactantes, como a tentativa de assassinato do Papa João Paulo II, na Praça de São Pedro (Vaticano), em maio de 1981; o massacre da Praça da Paz Celestial, na China, em junho de 1989, quando mais de mil manifestantes (estudantes e intelectuais, na sua maioria) foram atingidos por tanques de guerra, conduzidos por soldados do exército chinês; o reconhecimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – a AIDS –, pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, em 1981.

Em termos culturais, os anos 1980 foram palco para a consagração de estrelas da “cultura pop”, como Madonna e Michael Jackson. Foi, também, o período em que se consagraram os videoclipes musicais, fato alavancado, inclusive, pelo surgimento do canal de televisão MTV (*Music Television*), nos Estados Unidos, o qual consolidou tendências de comportamento. John Lennon, integrante da banda The Beatles, fenômeno da década de 1960, foi assassinado em 1980.

Particularmente no Brasil, o período entre 1980 e 1989 representou um tempo de avanços tecnológicos, que contrastaram com os graves problemas sociais. Até a

primeira metade da década, o país ainda viveu sob o regime político ditatorial, cuja força, embora em vias de diminuição, tentou se provar através do conhecido “Atentado ao Riocentro”. Foi um frustrado ataque à bomba ao Centro de Convenções do Riocentro, no Rio de Janeiro, na noite de 30 de abril de 1981, durante um espetáculo alusivo ao Dia do Trabalhador. Militares insatisfeitos com a abertura democrática transportavam bombas em um carro civil, visando a um massacre em massa, mas elas explodiram prematuramente. Um militar morreu, e outro ficou gravemente ferido. As investigações foram inconclusas à época, e esse episódio segue ganhando atenção da mídia jornalística nos dias de hoje.

O presidente João Batista Figueiredo iniciou seu governo em 1979, ficando no cargo até 1985. Assumiu sob forte pressão da sociedade e comprometeu-se com a restituição da democracia. Foi durante seu mandato que houve a concessão da anistia aos brasileiros exilados e o fim do bipartidarismo. No setor econômico, conforme Cotrim (2002, p. 569), “O fracasso do modelo político-econômico adotado no regime militar ficou evidente durante o governo Figueiredo. A economia brasileira mergulhou numa das mais graves crises de sua história: inflação elevada, dívida externa assombrosa e dívidas públicas internas maiores do que a arrecadação do governo (déficit público).” Em decorrência, o desemprego aumentou, em consonância com os altos índices de analfabetismo e má distribuição de renda entre a população.

Os problemas do modelo militar de governo eram evidentes, e diversos setores da sociedade reivindicavam o fim da ditadura, clamando por eleições diretas para presidente da República. Esse movimento ficou conhecido como “Diretas-Já!” e se materializou em manifestações populares que, ao longo do país, reuniram milhares de pessoas em ruas e praças. Em janeiro de 1985, Tancredo Neves, ex-governador de Minas Gerais, chegou à presidência do país, por meio de eleições indiretas (pleito realizado via Colégio Eleitoral, no Congresso Nacional). Contudo, em razão de problemas de saúde, necessitou ser submetido a sucessivas cirurgias e faleceu sem assumir o cargo. Em seu lugar, o vice José Sarney tornou-se presidente do Brasil.

As condições de vida das camadas mais pobres da população eram péssimas. As altas taxas de inflação diminuía o poder aquisitivo. Consequentemente, mazelas como a desnutrição, a fome, a falta de moradia e a baixa qualidade dos serviços de saúde pública eram uma realidade. Na tentativa de reverter esse quadro, em 1986, o governo federal instaurou o “Plano Cruzado”, que criou uma nova moeda e congelou preços e salários. Inicialmente, um sucesso; contudo, as mercadorias começaram a sumir dos

mercados, disseminou-se a prática de ágio, e o projeto faliu. Novos planos sucederam-se, mas a inflação e as dívidas do governo só cresciam.

Em fevereiro de 1987, instalou-se a “Assembleia Nacional Constituinte”, composta por deputados federais e senadores. Após vinte meses de trabalho, em 1988, o Brasil passou a ter uma nova Constituição, cujo principal objetivo era substituir os instrumentos jurídicos criados sob a égide dos militares e conduzir o país à democratização, estabelecendo direitos e garantias fundamentais a todos os cidadãos brasileiros. Porém, foi alvo de uma série de críticas. Dentre as principais, de acordo com Ferreira (1995), estão: foi considerada muito extensa (245 artigos e 70 disposições transitórias); não se restringe a princípios gerais, pois versa sobre questões particulares da vida social, política e econômica do país; a execução de alguns artigos requer regulamentações outras: “Suas ambiguidades refletem as contradições da sociedade brasileira e a composição de forças do Congresso Constituinte” (FERREIRA, 1995, p. 429).

O governo de José Sarney terminou no início dos anos 1990, sob forte recessão econômica. Em seu lugar, assumiu Fernando Collor de Mello, eleito em segundo turno por eleições diretas, algo que há trinta anos não ocorria no país. Foram vinte e dois candidatos, representando trinta partidos. A população eleitora era, na sua maioria, urbana, jovem, pobre e com baixa escolarização. Analfabetos tiveram direito a voto. A televisão exerceu grande influência na disputa, promovendo debates entre os principais candidatos.

Encerrando a síntese do contexto político e econômico brasileiro da década de 1980, cabe destacar que data desse período o surgimento dos estados de Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantins.

Em termos culturais, o Brasil seguiu vivenciando a popularidade dos aparelhos de rádio e de televisão pelos lares. O programa “Xou da Xuxa”, do canal TV Globo, foi o principal entretenimento das manhãs para uma geração de crianças. Em 1985, aconteceu na cidade do Rio de Janeiro o “Rock in Rio”, importante festival de música, reunindo artistas nacionais e internacionais. As telenovelas tinham bastante audiência e serviam como reafirmação de modelos de comportamento, estilos musicais e modos de se vestir para uma população ainda bastante carente de uma formação escolar sólida.

#### **2.4.2 O cenário educacional dos anos 1980: “redemocratização”, um termo mal-fadado**

Seguindo o clamor da sociedade por mudanças concretas na qualidade dos serviços oferecidos pelo Estado, principalmente aqueles dirigidos às classes menos favorecidas, a educação na década de 1980 ganhou notoriedade, aproximando-se dos ideais do movimento de redemocratização que se desenhava na esfera política.

O projeto educacional engendrado durante os governos militares contribuiu diretamente para realçar o distanciamento entre ricos e pobres e, conseqüentemente, alocar os menos favorecidos em posição excludente. Assim, por quase duas décadas, na área da educação, os brasileiros tiveram de lidar com uma realidade circunscrita a altas taxas de analfabetismo e baixo grau de escolarização, sem uma contrapartida eficiente do governo federal para reversão do quadro. A justificativa da presidência era a defesa de um projeto de “desenvolvimento nacional com segurança”, a fim de conter os movimentos progressistas e emancipatórios que os anos anteriores ao Golpe de 1964 vinham registrando. Uma população analfabeta seria, assim, a-crítica e resiliente, garantindo respaldo às ações militares.

Por um lado, então, a Educação Básica foi recebendo cada vez menos investimentos federais. E o Ensino Superior, por sua vez, foi avançando desordenadamente, a fim de atender aos interesses das classes economicamente mais favorecidas. As universidades vivenciaram uma situação de desmantelamento, com a degradação dos recursos materiais e a baixa qualidade da formação docente, já que as iniciativas de pesquisa e extensão eram coibidas.

A intenção por trás dessa conduta de displicência do governo militar ante a educação era, também, provar o quanto as parcerias com agências internacionais de fomento se faziam necessárias, juntamente com a privatização, para que a escolarização fosse um bem que atendesse os diferentes interesses da sociedade brasileira. Com baixos investimentos, visava-se obter um número cada vez maior de mão de obra para “o chão” das indústrias, já que essas é que poderiam salvar o governo das crescentes dívidas contraídas, interna e externamente. A educação estava em um contexto de explícita mercantilização, perdendo seu caráter formador. Com seu baixo nível de qualidade, buscava unicamente garantir um mínimo de cidadania à população.

A gestão escolar, em consonância com essa situação, seguia os moldes do ambiente empresarial, atendendo aos interesses da burocracia privada. A centralidade administrativa somava-se à intransigência hierárquica na tomada de decisões, excluindo

das deliberações seus principais alvos. Como resultado, criava-se um abismo entre os planos e a sua efetiva execução.

Na segunda metade da década, porém, a situação geral da escolarização brasileira começou a demonstrar ímpetus de mudança. A partir de 1982, os brasileiros puderam eleger diretamente os governadores de seus estados. Assim, naqueles lugares em que venceu o candidato que se opunha ao regime militar, a Educação Básica foi retornando ao centro das ações governamentais. O objetivo inicial foi a diminuição dos índices de evasão e de repetência.

Contudo, em âmbito mais geral, o clamor pela redemocratização, que pairava no ambiente político, perdeu-se em meio ao neoliberalismo do setor econômico, sem trazer efetivas conquistas para a escola. O discurso comum propagava ser a educação uma engrenagem imprescindível ao pleno exercício da cidadania, preparando os sujeitos para o trabalho e, assim, dando-lhes condições para superar a pobreza. Na verdade, o que os brasileiros das classes populares viram foi uma maquiagem de seus verdadeiros interesses, haja vista que as ações para a melhoria da qualidade do ensino não se efetivaram plenamente. A escola “dos pobres” era assistencialista e limitadora, na continuidade da lógica mercantil (reestruturação produtiva) que há tempos pairava sobre o país. As organizações sociais vinculadas à educação, quando protestavam, eram repelidas com violência.

Em 1985, quando assumiu a presidência do país, José Sarney indicou para o cargo de Ministro da Educação o advogado Marco Maciel, vinculado à Arena, partido de sustentação da ditadura militar. Por consequência, as iniciativas federais para a educação mantiveram a ótica das duas décadas anteriores: a escola necessita formar mão de obra para a indústria. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi extinto, dando lugar à Fundação Educar, a qual ofertava educação básica para jovens e adultos que não estavam matriculados no sistema formal de ensino.

O ensino técnico continuou recebendo incentivo, mas, em 1986, foi desvinculado do Segundo Grau. Assim, essa etapa escolar, cujos princípios, há tempos, vinham se mostrando corrompidos, uma vez que os estabelecimentos não dispunham de estrutura física e de pessoal adequada para a oferta de uma formação de qualidade e, a partir desse ponto, descaracterizou-se seriamente:

A Ditadura Militar fracassou no seu projeto educacional em todos os sentidos. [...] Toda a tecnocracia que durante os anos anteriores falava com arrogância sobre as possibilidades que o governo militar criara com o ensino

profissionalizante, cabisbaixa, afastou-se do enterro de todo um sistema. [...] O Segundo Grau se livrou da profissionalização obrigatória, mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 126)

Nem mesmo a Constituição de 1988 conseguiu driblar a ótica neoliberal que guiava os ditames federais para o setor da educação. É inegável que o Artigo 206, que versa sobre princípios como igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a aceitação do pluralismo de ideias e de sua divulgação, a gratuidade e a qualidade da educação pública, além da gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, representou um avanço importante na busca por uma educação escolar com um propósito mais humanista e emancipatório, ao dar continuidade ao que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, realizado em 1987, havia preconizado. Contudo, trazer a comunidade para a discussão dos rumos da educação significou, para o governo federal, um subterfúgio:

Desenhava-se um discurso de descentralização, que na perspectiva neoliberal compreende o Estado como ineficiente e ineficaz, delegando à gestão escolar ações que envolvam a comunidade nas práticas de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais, numa tendência que se acentuou nos anos 90. Gestão democrática se confunde com gestão compartilhada, transferindo para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos e ações pedagógicas, deixando para o Estado a função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social. (BORGES, 2012, p. 146)

Ou seja, a presença da comunidade na administração escolar foi meramente uma forma que o governo federal encontrou para dar resposta ao clamor popular (pais, profissionais da educação e sindicatos), sem perder o efetivo controle sobre o “projeto de Brasil” que a escola deveria reafirmar.

As reformas que se sucederam após a Constituição Federal de 1988, apesar de seu teor mais descentralizador, não puderam, na prática, configurar-se como a assunção de um verdadeiro Estado ampliado. Os profissionais da educação seguiram recebendo formação deficiente e salários minguados. As escolas públicas eram poucas e sem condições de ofertar vagas na demanda realmente requerida pela comunidade em que se situavam. Em suma, foram tempos de um contexto totalmente desfavorável a qualquer projeto de ensino mais significativo e eficiente para o público da Educação Básica.

Na contramão dos baixos incentivos governamentais, o Ensino Superior, durante a década de 1980, serviu de espaço para que circulassem publicações que versavam sobre a educação e a defesa de seus princípios fundamentais. Nessa época, começaram a se



destacar os postulados de Jean Piaget, que se dedicou a estudar a evolução psicológica da criança e a necessidade de que a escola respeitasse seus interesses e tempos de aprendizagem. Dentre os teóricos brasileiros, as obras de Rubem Alves e Paulo Freire se fizeram notar na medida em que tinham algo em comum: a urgência de uma renovação no ensino, a fim de que ele recuperasse a subjetividade que as políticas militares cercearam.

Para Rubem Alves, a escola não poderia ser mera treinadora de habilidades. Liberdade, criatividade e respeito às individualidades deveriam ser os princípios das ações escolares, em detrimento do tecnicismo que se estendia por praticamente todos os níveis da escolarização formal. Já Paulo Freire, por sua vez, no contexto do projeto da “Escola Nova Popular”, defendia uma “pedagogia da conscientização” (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 138), tendo por foco os interesses das classes populares, incentivando-as a refletir sobre sua condição social e, assim, agir em prol da superação de suas dificuldades. A escola, portanto, seria o espaço para a construção do conhecimento, recurso imprescindível tanto para a conquista de uma vaga no mercado de trabalho quanto para a reafirmação da cidadania e a luta por direitos.

Portanto, o contexto histórico-social da década de 1980 revelou-se multifacetado, o que repercutiu paulatinamente na configuração dos meios e fins da educação no período. As mudanças observadas no âmbito cultural e político exigiram que a escola também atendesse aos interesses de uma sociedade que estava se remodelando, ainda que na sombra de quase duas décadas de vozes emancipatórias violentamente silenciadas.

Nesse sentido, analisar uma proposta de ensino de literatura situada entre 1980 e 1990 é tentar encontrar canais de diálogo entre uma disciplina que tem o trabalho com a subjetividade estética em sua identidade e um período histórico em que, aos poucos, o respeito à individualidade parece estar retornando à cena.

### **2.4.3 *Literatura brasileira*, de Carlos Faraco e Francisco de Moura<sup>36</sup>: a fuga do habitual, por meio de um tema integrador para as lições**

A obra *Literatura brasileira* diferencia-se das demais até então por mim estudadas neste trabalho de tese por ter uma autoria compartilhada. Assim, trata-se de um projeto

---

<sup>36</sup> Na capa, a obra apresenta esses autores através de seus sobrenomes apenas, unidos pelo símbolo “&”, configurando a logomarca “Faraco & Moura”. Neste trabalho de tese, adotarei as formas “Faraco e Moura” e “FARACO; MOURA” (esta última, para as citações diretas).

que coaduna os propósitos didáticos de dois sujeitos, cada um com suas percepções, experiências e expectativas ante a prática de ensino de literatura, mas que optaram por somar seu esforço próprio ao de outro, construindo uma proposta pedagógica enriquecida pelo diálogo desde a sua concepção.

Os autores Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, à época da publicação, tinham o título de graduado em Letras pela mesma instituição, a Universidade de São Paulo, e estavam lecionando na Escola Nossa Senhora das Graças, da iniciativa privada. Em trinta anos, publicaram em parceria vários livros didáticos voltados ao ensino de língua portuguesa, produção textual e literatura brasileira, como, por exemplo, *Língua e literatura*, coleção em três volumes, de 1990, e *Gramática*, de 1987. Alcançaram prestígio no ramo de publicações didáticas da área de Letras, pois muitas de suas obras receberam várias reedições ao longo desses anos. Atualmente, Carlos Emílio Faraco declara-se “professor aposentado”<sup>37</sup>, enquanto que Francisco Marto de Moura prossegue com algumas atividades docentes, ministrando aulas em cursos da Universidade do Livro, braço educacional da Fundação Editora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, preparando estudantes para provas de concursos diplomáticos e, inclusive, publicando livros<sup>38</sup>.

Constam dezessete edições para *Literatura brasileira*, publicadas entre 1988 e 2004, pela Editora Ática, de São Paulo-SP. Ao longo desse tempo, as impressões mais recentes passaram por reformulações e ampliações. Em uma rápida comparação entre o projeto de 1988 e o de 2004, além da maior quantidade de páginas (de 320 para 463, aumentadas também em medidas físicas), os autores também modificaram a estrutura da obra: a 17ª edição é acompanhada por um caderno extra, intitulado *Questões de Vestibulares*, e sua capa informa que há a inclusão de um “capítulo especial sobre Literatura Portuguesa”. Contudo, seguindo o critério de análise adotado neste trabalho de tese, valer-me-ei da primeira edição, em sua versão voltada diretamente ao professor de literatura (o chamado “Livro do Professor”).

Dezessete capítulos compõem a primeira edição de *Literatura brasileira*. Há um texto que serve como prefácio, ao qual se seguem o índice, os capítulos para estudo, uma seção final intitulada “Revisão através de questões de vestibulares” (compilação de setenta questões objetivas, selecionadas de provas de vestibulares de diferentes

---

<sup>37</sup> Conforme informação disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/11432196846135587842>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

<sup>38</sup> Conforme informação disponível em: <<http://editoraunesp.com.br/blog/francisco-marto-de-moura-ministra-aula-sobre-coerencia-textual>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

universidades, de instituições autônomas e, até mesmo, de concursos públicos) e uma bibliografia.

Em “Apresentação”, Faraco e Moura explicam as motivações de sua obra, descrevem sua estrutura e justificam os principais aspectos da metodologia que adotaram. Trata-se de um texto curto, com apenas cinco parágrafos compactos, redigido na primeira pessoa do plural e dirigido aos professores de literatura (indiretamente). A linguagem é simples e objetiva.

No primeiro parágrafo, os autores mencionam o que chamam de “objetivos básicos” de *Literatura brasileira*. São dois: o primeiro, a remissão aos estilos de época da literatura brasileira; e o segundo, a análise dos recursos de expressão que esses estilos evidenciaram. A partir dessa colocação, o leitor do manual pode compreender a abordagem com que Faraco e Moura intencionam contemplar o estudo dos períodos literários.

Os autores não descartam a perspectiva temporal-linear da história da literatura, já consagrada em outras obras literárias com finalidade didática, para a disposição dos conteúdos. Contudo, o ponto de partida de cada capítulo é um texto que tenha como tema o relacionamento amoroso – algo que, até então, se não inovador, fugiu dos moldes mais comumente observados nos manuais de literatura. Afirmam que “através de uma abordagem comparativa, o aluno terá condições de perceber as peculiaridades dos recursos estilísticos empregados desde o Barroco até o Modernismo” (FARACO; MOURA, 1988, p. 3).

O desenvolvimento da habilidade de comparação é ponto realmente caro aos autores de *Literatura brasileira*. No que tange ao teor dos exercícios que propõem aos estudantes, Faraco e Moura seguem destacando a importância do estímulo ao cotejo de informações. No encerramento de cada lição, eles declaram que será possível que os aprendizes tomem contato com textos que lhes permitam confrontar os traços marcantes das diferentes escolas literárias. Já as atividades voltadas especificadamente para a perspectiva histórica da literatura brasileira consistirão, adiantam os autores, em questões de vestibulares, extraídas das principais instituições de Ensino Superior do Brasil e alocadas ao final do livro.

A inclusão de ilustrações em *Literatura brasileira* tem propósito claro. Para Faraco e Moura, elas servem para reforçar as informações que os textos trazem. Realmente, ao longo da obra, há muitas imagens – dadas as condições gráficas da época, todas se apresentam em tons de preto, branco e cinza, mas com boa qualidade de

resolução. Elas reproduzem quadros de pintores de diversas nacionalidades, fotografias (de escritores, personalidades públicas, cenários históricos, paisagens etc.), manuscritos de textos literários, mapas, capas e páginas de livros, cartazes, esculturas, gráficos, caricaturas. A maioria delas é acompanhada por uma legenda e cita a sua fonte.

Ao final dessa carta de “Apresentação”, como de praxe, os autores se dirigem aos colegas professores e pedem contribuições para qualificar o material oferecido: “Este trabalho foi elaborado em atendimento às solicitações de diversos professores do 2º grau. Por isso, esperamos que esses professores continuem nos distinguindo com críticas e sugestões, de enorme valia no aperfeiçoamento da obra” (FARACO; MOURA, 1988, p. 3). Tal apelo vai ao encontro da experiência docente que ambos os autores tinham à época – o exercício do magistério na mesma instituição de Educação Básica (Escola Nossa Senhora das Graças). O diálogo de Faraco e Moura com outros colegas da área das Letras, presume-se, foi fecundo, a ponto de incentivá-los a escrever *Literatura brasileira* e, assim, trazer à comunidade docente de literatura uma obra didática diferente daquelas já existentes. Outrossim, se *Literatura brasileira* veio como resultado das solicitações de outros professores a Faraco e Moura, isso é um indicativo do prestígio que tais autores gozavam entre o círculo de professores de literatura, quer fosse por sua prática pedagógica, ou pelo conhecimento literário de que dispunham. Dado o fato de que esse manual ganhou mais dezesseis edições e muitas reimpressões pela Editora Ática, em quase duas décadas, seu êxito e sua popularidade são inquestionáveis.

Antes de adentrar aos capítulos teóricos dessa primeira edição de *Literatura brasileira*, acredito ser interessante atentar ao texto da contracapa, cuja redação é bastante chamativa:

Esta obra inaugura um jeito novo de ensinar literatura. Os estilos de época são introduzidos por textos que falam de um tema comum: o relacionamento amoroso. Além dos exercícios contidos nos capítulos, há no final uma série de questões extraídas de vestibulares das mais significativas faculdades do país. Um painel iconográfico une os acontecimentos literários à nossa cultura e ao mundo. **Literatura Brasileira** vai fazer você gostar de literatura. (FARACO; MOURA, 1988, contracapa)

Inscrito em um retângulo vermelho, com bordas amarelas, sobre um fundo azul, com listras verticais em outro tom de azul e verde, contrastando com o cinza predominante da capa, esse texto se configura como uma verdadeira publicidade, um apelo comercial para a obra. Vale destacar o contexto educacional da época – auge dos

exames vestibulares. Se o prefácio parece dirigir-se ao professor de literatura, a frase final do texto da contracapa de *Literatura brasileira* deixa ambígua sua intenção. Quem não gosta de literatura e está convocado a mudar de opinião? O professor, que se via, até a chegada do presente manual, limitado a lecionar com materiais desinteressantes e repetidos? Ou o aluno, que não se percebia contemplado pelos outros manuais, nada inovadores no jeito de ensinar literatura: sem alusão direta aos vestibulares, sem um tema integrador entre as lições, sem uma iconografia de qualidade? *Literatura brasileira*, de Faraco e Moura, propõe-se representar um contraponto a tudo isso.

O primeiro capítulo de *Literatura brasileira* não foge ao princípio didático que os autores do manual defenderam já no texto de apresentação. Ao longo de doze páginas, Faraco e Moura visam a esclarecer o caráter ficcional que caracteriza a escrita de cunho literário. Para tanto, valem-se de muitos excertos, em prosa e em poesia, de autores de diferentes épocas. Os seis primeiros recortes têm como tema o amor, o qual será recorrente ao longo da obra. As formulações teóricas estão organizadas em tópicos e subtópicos.

A linguagem empregada pelos autores do manual é de fácil entendimento e tenta estabelecer proximidade entre os teóricos e o público. Em vários momentos, o leitor é conclamado a interagir com o que lhe é exposto, seja por meio do uso da primeira pessoa do plural, dos verbos no modo imperativo ou das interrogações. Trago um pequeno exemplo, que se encontra no capítulo inicial, logo em seguida dos seis fragmentos literários sobre o relacionamento amoroso:

Cada um desses textos lidos apresenta algo que os diferencia de um bilhete, de uma notícia de jornal, de uma definição de dicionário, de um texto científico. Por quê? Porque todos eles são *textos literários*. Mas o que os torna diferentes dos demais? Vamos procurar, neste primeiro capítulo, compreender um pouco sobre os elementos existentes nos textos lidos que podem provocar emoções e reações diversas nos leitores. (FARACO; MOURA, 1988, p. 12, grifo dos autores)

Como se percebe, o estudante é “convidado” a seguir a trajetória explicativa que Faraco e Moura desenharam. Os gêneros textuais mencionados, como o bilhete, o jornal e o verbete de dicionário, estão presentes no cotidiano dos alunos, o que também favorece o entendimento da lição pretendida.

Nesse primeiro capítulo de *Literatura brasileira*, a essa linguagem mais acessível somam-se quadros comparativos, reproduções de frontispícios, fotografias e esquemas gráficos para elucidar as peculiaridades do texto literário. Para cada um desses recursos,

os autores sempre manifestam alguma contextualização com a teoria literária, em tom facilitador:

Veja a semelhança entre os prédios dos quadros 1 e 3. Note que as datas indicam que os dois foram construídos em séculos diferentes. O estilo do prédio que aparece no quadro 1 nunca desapareceu. Ele “caiu de moda”, mas ficou registrado na história da arquitetura. Depois, foi recuperado muitos anos mais tarde. É claro que o prédio do quadro 3 não é idêntico ao do quadro 1, mas os traços fundamentais de ambos são bastante semelhantes. O mesmo acontece em relação aos estilos literários. Às vezes, num determinado momento histórico, reaparece um estilo que já havia sido dominante alguns séculos antes. Por isso, dois textos escritos em épocas cronologicamente distantes podem apresentar semelhança de estilo. Logo, a história da literatura nada mais é que a história dos estilos. (FARACO; MOURA, 1988, p. 19 e 20)

Em um primeiro momento, pode soar um tanto simplista a afirmação de que a história da literatura “nada mais seja do que a história dos estilos”, uma vez que tal colocação silencia a questão da constituição de um cânone, a reafirmação das identidades nacionais através da arte literária, o fazer da crítica literária, a constituição do sistema literário e os interesses ideológicos que subjazem a escrita de uma história da literatura. Contudo, em virtude do caráter pedagógico de *Literatura brasileira* e, principalmente, da faixa etária do público a que ela está voltada (estudantes secundaristas), esse conceito de história da literatura bem se afigura.

A lição sobre as características da escrita literária é encerrada por Faraco e Moura com a proposição de uma atividade um pouco fora do comum, se consideradas as obras de mesmo objetivo publicadas nas décadas anteriores. São apresentadas aos estudantes sete asserções, as quais eles precisam ler e refletir sobre seu fundamento, em parceria com os demais colegas, oralmente. Caso seja notada alguma incongruência, a afirmação deverá ser corrigida, então, por escrito (exemplo: “7. O estilo, de alguma forma, reflete o gosto da classe dominante.” [FARACO; MOURA, 1988, p. 20]).

Cabe o registro de que esse chamamento à interação entre os estudantes para que discutam entre si e com os autores o objeto em estudo, tendo o manual didático como canal de conversação, é um recurso inovador se for considerado o contexto histórico vivido à época de lançamento de *Literatura brasileira* – final dos anos 1980, quando a redemocratização estava na pauta dos grandes temas da sociedade brasileira. No primeiro capítulo de seu manual, Faraco e Moura parecem já oferecer alguns argumentos que justificam o fato de a obra ter recebido tantas reedições e reimpressões

ao longo das décadas seguintes, consagrando-se como referência dentre as publicações de mesmo gênero.

Avançando por entre os capítulos seguintes de *Literatura brasileira*, a fim de observar se esse diferencial da proposta de Faraco e Moura em seus momentos iniciais se afirma no conjunto da obra, percebo que as lições se estruturam conforme a sequência temporal dos estilos de época da história da literatura. Cada capítulo começa com uma pequena contextualização geral do movimento estético em foco, seguida pela compilação de algum texto literário. Esse texto é acompanhado de questões discursivas para sua compreensão, que culminam no item “Conclusão”, espécie de orientação para o sentido do texto lido. Após, vêm os itens “I. A época”, com levantamento de dados históricos, separados por “Europa” e “Brasil”; “II. O estilo”, com as características da escola literária, geralmente dispostas em itens e tópicos; e “III. Autores e obras”, com a menção aos principais autores identificados com a estética em estudo. Nessa terceira seção, há excertos de algumas obras canônicas e um conjunto de questões, em sua maioria, discursivas. Os capítulos costumam se encerrar com um “Texto para leitura” e alguns exercícios sobre os assuntos abordados ao longo do estudo. Essas atividades são predominantemente objetivas e não têm, necessariamente, alguma vinculação direta com o texto ficcional que as antecede.

Investigando mais detalhadamente o projeto de Faraco e Moura, proponho-me a analisar o de número nove, em que o escritor Machado de Assis recebe atenção exclusiva. A seção principia com a reprodução, em duas páginas, de um trecho do capítulo XII do romance *Dom Casmurro*, no qual o protagonista, Bento Santiago, confessa seus sentimentos acerca de Capitu, filha de um capataz da estância, a José Dias, um agregado da família. O recorte, cujas linhas são numeradas, vem acompanhado de uma contextualização a respeito do enredo da narrativa. Alguns vocábulos são destacados à margem direita, para detalhamento de sua significação.

Na sequência do texto, são propostas aos estudantes quatro atividades. A primeira consiste em uma indagação quanto ao que se poderia deduzir como sendo a preocupação central de Bento Santiago: externar aspectos do mundo interior ou do mundo exterior. Uma atividade um tanto óbvia, se o leitor de *Literatura brasileira* atentar à própria explicação que Faraco e Moura oferecem antes da transcrição do trecho de *Dom Casmurro*.

O exercício dois tampouco reclama alguma leitura mais profunda do texto e, de certa forma, também corrobora para a resposta à questão anterior. Trago-o:

2. Observe:

“... *sensação* de um gozo novo...” (linha 11)

“A *emoção* era doce e nova, mas a causa dela fugia-me...” (linhas 58 e 59)

Bentinho só se conscientiza da causa da sensação e da emoção através da fala de outra personagem.

a) Transcreva essa fala.

b) Que personagem é responsável por essa fala?

(FARACO; MOURA, 1988, p. 118)

Desde que o leitor se concentre minimamente no excerto e perceba que se trata da reflexão acerca de uma fala de José Dias percebida por Bento (Bentinho), as respostas aos itens (a) e (b) estarão bastante claras.

Na questão três, o estudante de *Literatura brasileira* é convocado a encontrar, no texto, o elemento natural responsável por fazer Bento concluir que ele não está errado em se permitir experimentar o sentimento do amor. Outra tarefa de resolução bastante acessível, conquanto que o leitor perceba que há, no trecho em estudo, apenas uma remissão à natureza, que é a personificação de um coqueiro, metáfora para um velho sábio. Toda a ironia inclusa na “fala” da árvore, bem como a parcialidade de seu “comentário” – como que “dizendo” aquilo que, na verdade, Bento gostaria de ouvir de seus familiares – passaram despercebidas nessa atividade proposta por Faraco e Moura. Seria uma interessante oportunidade para se exercitar a “leitura das entrelinhas”, algo que a escrita machadiana bem explorou.

A última ação dirigida aos estudantes por razão desse trecho de *Dom Casmurro* vale-se de uma contextualização tão extensa que torna previsível a resposta do estudante:

4. “...o gosto de recordar a infância.” (linha 62) Para os românticos, a volta à infância era um dos mecanismos de evasão do presente. No texto lido, recordar a infância é um recurso utilizado pela personagem para analisar seus sentimentos. A que conclusão chega o narrador-personagem nessa volta ao passado? (FARACO; MOURA, 1988, p. 20)

Com uma paráfrase para o trecho de *Dom Casmurro* que inicia a questão, o estudante já tem como responder a indagação: o narrador-personagem conclui que rememorar a infância tantos anos depois é algo bom para compreender os sentimentos vividos no momento presente.



Como venho tentando ilustrar, os primeiros recursos de Faraco e Moura na lição sobre Machado de Assis não estão no mesmo patamar daqueles que observei no primeiro capítulo quanto ao grau de leitura exigido dos estudantes na recepção das informações. Contudo, isso recrudesce no subitem posterior à leitura de *Dom Casmurro*, intitulado “Conclusão”. Caso o estudante tenha tomado conhecimento dele antes da resolução dos quatro exercícios anteriores, essas atividades perderiam quase que totalmente sua utilidade na compreensão da literatura machadiana. É inegável que os autores não podem se descuidar do caráter didático que *Literatura brasileira* necessita manter; no entanto, não há razões para que isso se confunda com redundância. As declarações dessa “Conclusão” repetem para o estudante as mesmas ideias que as quatro atividades antecedentes exploraram; então, por que respondê-las? Ou, por que ter que ler essa “Conclusão”?

Narrado em primeira pessoa, esse trecho mostra a análise feita por Bentinho a propósito da descoberta do amor. Observamos que a principal preocupação do narrador é vasculhar seu mundo interior. Vimos ainda que o retorno à infância, efetuado por um Bentinho já adulto, não tem caráter de evasão, mas serve como referência para, no presente, ele conseguir analisar o que foi então aquele sentimento. Quer dizer: chega-se à valorização do amor através da análise interior e não através da idealização.

O texto apresenta alguns traços da obra de um dos mais importantes escritores brasileiros: Machado de Assis. (FARACO; MOURA, 1988, p. 120)

Outra dúvida que também pode pairar na mente dos estudantes: em que medida o retorno ao passado realizado por Bento não lhe permite olhar com alguma idealização para o que foi vivido, uma vez que o acesso a esse outro tempo é unilateral, é a análise interior de apenas um sujeito? Faraco e Moura, nessa introdução à literatura de Machado de Assis, não foram muito bem-sucedidos.

Na continuação do capítulo, os professores Faraco e Moura seguem uma disposição bastante tradicional para o “conteúdo” Machado de Assis. Trazem uma seção “Autor e Obra”, com uma clássica fotografia do rosto de Machado, usando óculos. Os principais aspectos de sua vida pessoal e os títulos das obras tidas como fundamentais são citados. Após, são apresentados dois fragmentos de narrativas: o primeiro, de *Quincas Borba*, serve como “Texto para análise”, uma vez que sobre ele são propostas quatro questões discursivas aos alunos; o segundo, de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, tem como função ser um “Texto para leitura”, devendo o professor conduzir sua interpretação.

As características da obra de Machado de Assis vêm listadas no tópico “Características da obra”. Os autores fazem a ressalva de que partem dos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esau e Jacó* e *Memorial de Aires* para levantar as informações. Elas estão dispostas em quatro grupos, “1. Quanto à visão de mundo”, “2. Quanto às personagens”, “3. Quanto ao processo narrativo” e “4. Quanto à temática”, que se desmembram em itens.

Para concluir a lição sobre a literatura machadiana, Faraco e Moura recorrem ao trivial. No exercício um, eles elencam cinco características dentre aquelas que apresentaram anteriormente e solicitam aos estudantes que as identifiquem nos quatro fragmentos de narrativas expostos. No exercício dois, os estudantes devem proceder da mesma maneira, mas o objeto de leitura é o conto *A cartomante*, reproduzido na íntegra e acompanhado por esclarecimentos de vocabulário. Como curiosidade, cabe o registro de que a última edição de *Literatura brasileira*, lançada dezesseis anos após a primeira, oferece aos estudantes os mesmos procedimentos para o estudo da produção machadiana. Pouca mudança há, e elas se reduzem a paráfrases ou a alguma mudança de excerto para servir de ilustração ao que se afirma. Os trechos que estão nas atividades que encerram o capítulo permanecem praticamente iguais, e é o conto *A cartomante* que fecha a lição. O diferencial da edição de 2004 está no acréscimo de uma atividade, em que os estudantes são convidados a ler o conto *A causa secreta* (que não está no manual) para, depois, reescreverem-no.

A proposta de Faraco e Moura para o estudo da literatura de Machado de Assis pareceu-me um tanto abreviada – e, inclusive, limitadora – ante as múltiplas atividades que esse escritor desempenhou e, claro, quanto às peculiaridades com que ele manejava as palavras e os seus significados. Desfazendo minhas impressões iniciais de que *Literatura brasileira* fugiria do estímulo à memorização de dados, notei, no tratamento conferido à obra machadiana, um compêndio de fatos, para os quais as atividades e os exercícios se concentraram em somente “fazer reter”. Alunos e professores interagiram de modo superficial com o que se expôs, destinando ao livro didático o papel de um facilitador de conteúdos:

Com a proposta explícita de facilitar o trabalho dos professores, o livro didático prepara aulas, cursos, disciplinas, restringindo a criatividade docente e o domínio do conhecimento teórico. Por outro lado, contribui para que os alunos sejam menos dependentes da palavra do professor, em sua luta por sucesso acadêmico. Entretanto, como fonte única de informação factual e de

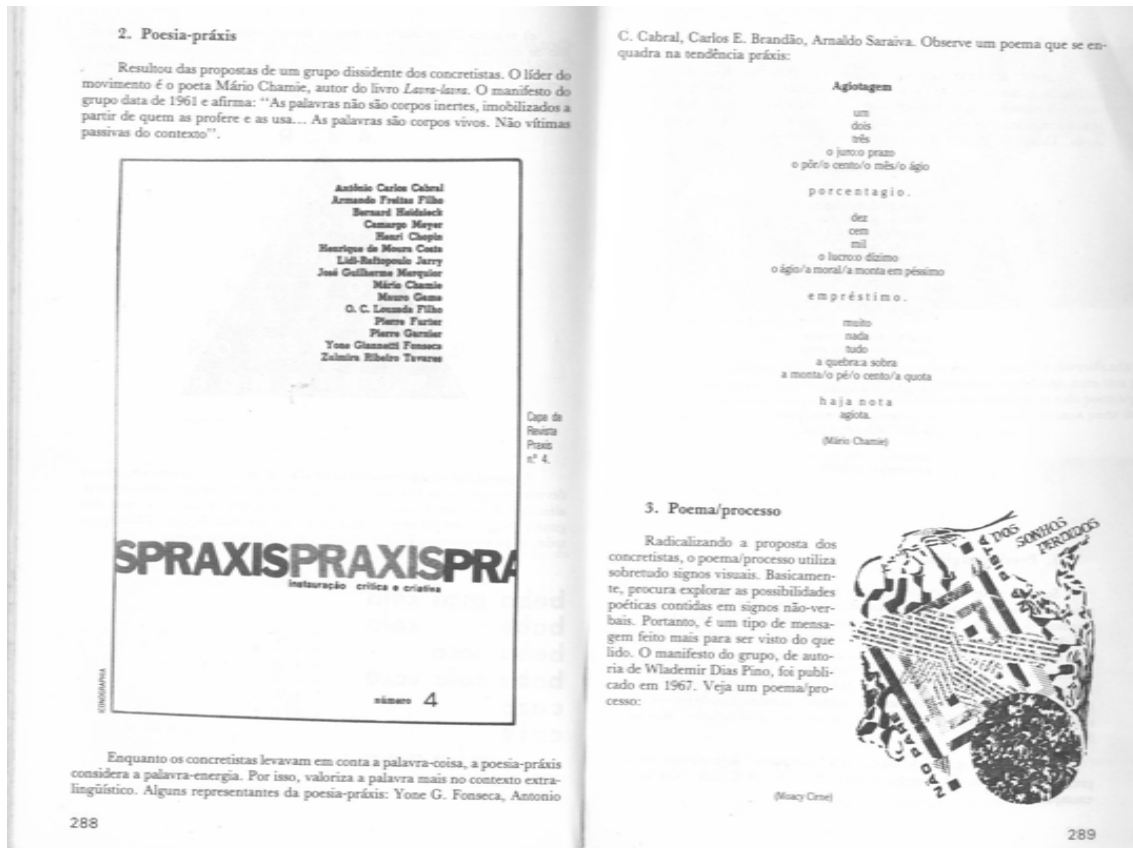
saber literário, enfraquece interesses e limites investigativos, bloqueando a curiosidade intelectual. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 69)

Ou seja, quanto mais repetitivo, simplista e autossugestivo se mostrar o livro didático, melhor ele será na tarefa de favorecer a preservação de informações nas mentes dos estudantes. Ademais, com um material desse tipo, o professor pode se desonerar da tarefa de planejamento das aulas, pois os alunos têm meios para “se virarem sozinhos” e “manterem-se ocupados” durante o tempo de permanência em classe. Por enquanto, *Literatura brasileira* vem confirmando essa premissa.

A fim de ampliar o horizonte de minha leitura para *Literatura brasileira*, proponho a seguir a análise de mais um capítulo da obra. Será o último, para o qual Faraco e Moura dedicaram o estudo das chamadas “tendências contemporâneas”.

A lição começa com cinco questões discursivas dirigidas aos estudantes, para que interpretem o poema *Epithalamium – II*, de Pedro Xisto. De maneira semelhante à abordagem para o trecho de *Dom Casmurro*, Faraco e Moura formulam perguntas cujas respostas são bastante simples (por exemplo, “2. Nessa mensagem predomina a comunicação visual ou a linguística?” e “3. Qual é o recurso mais explorado pelo poeta: o significado das palavras ou o formato das letras que a constituem?” [FARACO; MOURA, 1988, p. 282]). E no item “Conclusão”, logo abaixo desses exercícios, estão repetidas todas as informações focalizadas pelas questões.

Na sequência, os autores listam os principais eventos históricos ocorridos no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, valendo-se também de alguns recursos iconográficos (fotografias). No subtítulo seguinte, “II – O Estilo”, Faraco e Moura versam sobre as marcas próprias da poesia e da prosa produzidas à época. Utilizam o esquema como meio, justificando-se: “O esquema proposto deve ser entendido como um recurso didático e não como uma classificação rigorosa” (FARACO; MOURA, 1988, p. 285). Acerca da poesia, mencionam, então, o “Concretismo”, a “Poesia-Práxis”, o “Poema/Processo”, a “Poesia Social” e a “Poesia Marginal”. Há, para cada uma dessas classificações, pelo menos um texto-exemplo, comentado:



(FIGURA 7: reprodução das páginas 288 e 289 da primeira edição de *Literatura brasileira*)

No que tange à prosa contemporânea, sete tendências são apontadas: “Prosa Regionalista”, “Prosa Política”, “Realismo Fantástico”, “Prosa Urbana”, “Prosa Intimista”, “Prosa Memorialista ou Autobiográfica” e “Romance Reportagem”. Nesse momento, Faraco e Moura optaram por não trazer fragmentos de textos que pudessem ilustrar as características mencionadas; circunscreveram-se, basicamente, à citação de nomes de autores e, às vezes, de suas principais publicações.

O “Texto para análise” proposto pelos autores é o conto *Amor*, de Luís Vilela. Após a leitura, os estudantes têm três questões para responder, sendo a segunda e a terceira fracionadas em itens. O grau de dificuldade dos questionamentos é, mais uma vez, baixo, bastando ao leitor copiar trechos do conto para dar cabo à maioria das respostas. O item dois, então, é o mais óbvio: o aluno tem que encontrar, no último parágrafo do conto, a frase que resume o significado do momento vivido pelas personagens; contudo, o último parágrafo de *Amor* apresenta apenas uma frase (“Ele ficou vendo o ônibus se distanciar pela avenida, o rosto abatido, pensando por que o

amor era tão difícil.”<sup>39</sup>). Lajolo (1986) se pronunciou de modo incisivo sobre perguntas desse tipo:

[...] os tradicionais exercícios de *interpretação, compreensão ou intelecção de textos* são exemplares; mascaram, na paráfrase que pedem que o aluno reconheça, a noção de *compreensão* de que partem. Assumem a compreensão de um texto como sua reprodução, ficando, portanto, além de uma atividade de linguagem significativa. Mas se isto já é sério quando aplicado a um texto qualquer, isto é seriíssimo quando se trata de literatura. (LAJOLO, 1986, p. 3, grifos da autora)

Qual seria, assim, a finalidade de solicitar ao leitor de *Amor* que simplesmente copie a frase final do conto? Em que medida isso o auxilia na construção da significação do que foi lido?

Os “Textos para leitura” reproduzidos por Faraco e Moura são o conto *Bárbara*, de Murilo Rubião, e o poema *Amor violeta*, de Adélia Prado. Nem mesmo para o professor há qualquer indicação que oriente a interpretação a ser dada para eles – resta, assim, a dúvida se essa opção visou a algum incentivo à autonomia do docente na utilização dos referidos textos em classe.

O capítulo “Tendências contemporâneas” é concluído com um corriqueiro exercício de classificação. Três textos são reproduzidos, e os alunos precisam identificar a tendência em que essas obras se enquadram. Trata-se de dois poemas concretistas e um fragmento da prosa regionalista. Não se solicitam quaisquer análises a respeito da significação dos textos, ou mesmo uma justificativa para a classificação apontada.

Depois de enveredar por *Literatura brasileira* concentrando-me na apresentação e em três momentos distintos de seus dezessete capítulos, posso concluir que o projeto que Faraco e Moura defenderam no prefácio dessa obra e, principalmente, na sua contracapa, não se concretizou à altura das inovações pretendidas. Foi interessante o recurso de selecionarem textos com um tema comum para abrir os capítulos, ainda mais sendo esse tema – o relacionamento amoroso – tão significativo para os leitores (principalmente se for considerada a faixa etária do público a que se destina *Literatura brasileira*, os adolescentes que estão cursando o Segundo Grau e vivenciando “seus primeiros amores”). Porém, a abordagem conferida aos recortes literários não superou o trivial, já que as atividades propostas para a recepção não ultrapassaram, em sua maioria, os limites da superfície textual e, em certos momentos, foram até redundantes.

<sup>39</sup> VILELA, Luís. Amor. In: \_\_\_\_\_. **Tarde da noite**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1980, p. 58-61 *apud* FARACO; MOURA, 1988, p. 297.

Ademais, predominou em *Literatura brasileira* o viés da historiografia literária na disposição dos conteúdos, com um rol de fatos, nomes, títulos e datas que precisariam ser conhecidos; conseqüentemente, os textos selecionados foram interpelados de modo a mais responder a esse critério do que trazer um significado novo para a vida dos estudantes. Além disso, quando Faraco e Moura optaram por abrir cada seção de seu manual com um texto sobre o amor, poderiam haver proposto um contraponto entre esses textos, talvez ao final do livro, concretizando efetivamente a “abordagem comparativa” que almejavam no seu texto de “Apresentação”. Desse modo, propiciariam aos estudantes a reflexão sobre como um mesmo tema pôde ser abordado dentro da série literária brasileira. Isso, certamente, viria a contribuir para a ampliação do horizonte de expectativas desses leitores em formação, fazendo jus ao que Jauss (1994) se refere na *Estética da Recepção*.

A análise dos recursos expressivos dos textos literários, a que Faraco e Moura se referiram na abertura de sua obra, resumiu-se à proposição de tarefas de identificação e classificação ou permaneceu na dependência de como o professor de literatura conduziria em suas aulas a leitura do material encontrado nas seções “Texto para leitura”. As camadas mais profundas dos textos ou mesmo os efeitos de sentido mais sutis imbricados na escolha vocabular (como, por exemplo, as ironias machadianas) permaneceram silenciados.

O foco de *Literatura brasileira* mostrou-se, assim, estar no contexto dos exames vestibulares, que se popularizaram ao longo dos anos 1980, e da vertente tecnicista do ensino secundário da época. O discurso de redemocratização e de respeito às necessidades das camadas mais necessitadas da sociedade brasileira parece que não influenciou a configuração da proposta metodológica concretizada por Faraco e Moura. A reflexão crítica perdeu espaço para o incentivo à memorização daquilo que, em exames e testes futuros, poderia ser útil aos estudantes, homogeneizando o saber.

Também da década de 1980 é a obra de José Maria de Souza Dantas, intitulada *Didática da literatura*. A fim de ilustrar como, nesses tempos, já havia indicações acadêmicas de que uma proposta mais enriquecedora para o ensino de literatura era necessária – e possível –, trago a seguinte passagem:

[...] é importante que não fiquemos apenas no texto, mas que este sirva de veículo que nos relacione com outros textos do mesmo autor e/ou de outros autores. Além de verificarmos o poder de reinvenção de determinado texto, é preciso constatar a lição de vida que ele nos dá à nova proposta existencial, as indicações humanas que possa conter. [...]

O ensino da literatura, que deve ter um caráter formador, tem de procurar caminhos que auxiliem essa formação, dados orientadores que permitam um aprimoramento humano e espiritual.

Assim, o texto deve ser um motivo para reflexões mais amplas, não só sobre o próprio texto, como sobre a obra do autor, de uma época, de várias épocas. Deve permitir raciocínios e conclusões sobre o procedimento do aluno, conduzindo-o a um senso de crítica e autocrítica.

[...] Quanto mais verificarmos a criatividade do artista em suas inúmeras relações e possibilidades, mais poderemos fazer com que o aluno acredite no homem, ciente de que vale a pena a poesia, a ficção, o teatro, o cinema. (DANTAS, 1982, p. 127)

A humanização promovida pela literatura, na esteira de Antonio Candido (2011), encontrou eco nas palavras de José Dantas. O tratamento conferido ao texto literário necessita promover para os estudantes a reflexão acerca do ser humano. A disciplina de Literatura não pode se restringir tão-somente ao estudo de títulos de livros, seus autores e suas características composicionais ao longo da linha do tempo, embora a objetividade dos exames vestibulares imprima essa visão.

O nível de dificuldade impresso nas questões dirigidas aos alunos em *Literatura brasileira* é raso porque, nesse momento da educação brasileira, o trabalho com a literatura na escola não está incumbido de desenvolver o raciocínio crítico, através de atividades que requeiram um gesto interpretativo mais minucioso. Nesse contexto, a escola visa a atingir o sucesso, e isso significa conseguir o maior número de alunos aprovados. Assim, eles poderão ter boas condições de competir por vagas no mercado de trabalho e, quando a classe social lhes permitir, até mesmo disputar vagas em universidades através dos exames vestibulares.

E os autores de livros didáticos, por sua vez, estão conscientes desse papel estratégico da escola e moldam suas propostas a ele. É como se a literatura estivesse a serviço de uma prova; como se fosse mais um componente a se somar a outras disciplinas, na tarefa de instrumentalizar o aluno com as informações que as provas de dentro e de fora da escola deverão cobrar-lhe ao longo da vida. Sendo essa meta tão prática (e, até mesmo, simplória), o ensino de literatura vai reproduzindo o corolário de ser a mera exposição de um conjunto de já-ditos sobre obras de autores mortos, porque a interlocução dos estudantes com essas informações é ínfima.

Marisa Lajolo (1986) já denunciara a primazia dos vestibulares na configuração reducionista do ensino de literatura, tanto na escola formal quanto nos chamados “cursinhos” pré-vestibular:

Nenhuma das operações mentais que os vestibulares de literatura exigem, exige mais do que operações computadorizáveis. Prescindem, geralmente, da leitura de obras literárias propriamente ditas e reduzem os textos de história, crítica e teoria da literatura a estereótipos e chavões, como o confirmam as recomendações que, nas vésperas das provas, professores de cursinhos grandes fazem pela imprensa. Recomendações efficientíssimas, e que geralmente acertam na mosca.

Ao patrocinar questões desse tipo, essa imagem da literatura vai, retroativamente, modelar o ensino de segundo grau. E não só dele, mas de toda a escola pré-universitária.

A imagem de literatura construída por livros didáticos, apostilas, suplementos de trabalhos é a imagem de literatura que a universidade cobra de seus postulantes que, portanto, têm que ser iniciados nela pela escola. E como a escola é um dos poucos espaços onde ocorre a leitura – em particular, a leitura dos “clássicos literários” sobre os quais se fazem as questões de vestibular –, esta imagem da literatura é a única que vige. (LAJOLO, 1986, p. 3)

*Literatura brasileira*, de Faraco e Moura, então, parece que soube bem dialogar com os interesses da década de 1980 para o ensino de literatura. Com uma proposta de ensino de literatura através de textos cuja interpretação não foi conduzida de modo a exercitar uma recepção ativa e crítica, contentando-se em listar, historicamente, obras, autores e características de estilo, esse manual não conseguiu superar o modelo de livro didático que os anos 1960 e 1970 desenharam. As análises me fizeram perceber que se trata de mais um manual a serviço da manutenção de um “estado de ser” projetado para o país em tempos de governo militar, com uma sociedade que deve se contentar com o que é permitido aos meios de comunicação de massa ofertar: banalidades, basicamente, de fácil interpretação e que corroborem para o adormecimento de ímpetos crítico-revolucionários.

É de reconhecimento que *Literatura brasileira* tem um apelo iconográfico melhor, e que as imagens não surgem despropositadamente ao longo da obra; elas contribuem para ilustrar as informações com que se relacionam (principalmente no que tange a fatos históricos). Some-se a isso a novidade da abertura de cada capítulo com um texto de mesmo tema. Porém, isso não se mostrou como suficiente para que os alunos pudessem ser tocados em sua subjetividade e, assim, aproximarem-se de modo significativo da palavra literária. Embora estampada na contracapa da obra, a expectativa expressa na frase “**Literatura Brasileira** vai fazer você gostar de literatura” não encontrou meios eficazes para se tornar realidade; Faraco e Moura mantiveram em seu livro o ensino trivial de literatura.



A seguir, inicio a análise do manual dos anos de 1990, buscando averiguar se essa tendência mais simplista e pragmática que as décadas de 1960, 1970 e 1980 destinaram às aulas de literatura e, por conseguinte, aos livros didáticos, seguiu ecoando.

## **2.5 Década de 1990: saber literatura é perscrutar os mecanismos de construção textual**

### **2.5.1 Contexto histórico: a consolidação do capitalismo e o mundo globalizado**

A partir dos anos 1990, então, as informações começaram a se propagar com alcance e velocidade antes inimagináveis, transformando radicalmente a sociedade em todo o planeta.

Em maio de 1989, jovens e intelectuais chineses protestaram contra o governo comunista na Praça Celestial, em Pequim. Alegavam que o partido comunista praticava corrupção e mantinha uma postura repressora. Estima-se que em torno de mil pessoas tenham morrido. A imagem de um jovem tentando impedir a movimentação dos tanques de guerra do Exército invadiu os aparelhos de televisão do mundo todo.

No mesmo ano, em novembro, a nação alemã festejou a queda do Muro de Berlim, construção considerada o maior símbolo da Guerra Fria, já que separava fisicamente duas orientações ideológicas: a “Alemanha comunista” e a “Alemanha capitalista”. Metaforicamente, pode-se afirmar que esse fato permitiu não apenas a circulação dos alemães pelos dois lados de seu país, mas também uma abertura mundial à era da globalização.

Com a queda do Muro, o mapa do Leste europeu reconfigurou-se. Surgiram países como República Tcheca, Eslováquia, Eslovênia, Sérvia, Croácia, Bósnia-Herzegovina, Macedônia, Montenegro, Letônia, Estônia, Lituânia, Bielorrússia, Ucrânia e Cazaquistão. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foi se dissolvendo, sendo que a Rússia, em razão da presença de Mikhail Gorbachev, foi o seu último reduto. A extinção do Estado socialista ocorreu em 1991, mas algumas nações, como Coreia do Norte, China e Cuba mantiveram o modelo.

A busca pelo lucro passou a ser a mola-mestra das relações. O petróleo foi o combustível para a consolidação do capitalismo e, paralelamente, para a instauração de conflitos por disputas de mercado e territórios. Quase que em tempo real, os aparelhos de televisão transmitiram os bombardeios e os mísseis da Guerra do Golfo, combate ocorrido no Golfo Pérsico e que durou de agosto de 1990 a fevereiro de 1991. Envolveu o Iraque, do primeiro-ministro Saddam Hussein, contra as chamadas Forças de Coalizão, lideradas pelos Estados Unidos e patrocinadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em favor da liberação do território do Kuwait, grande produtor de

petróleo. O arsenal bélico utilizado valeu-se do que havia de mais moderno e com alto potencial de destruição: caças, mísseis, tanques, metralhadoras, bombas químicas. O canal de TV norte-americano CNN (*Cable Network News*) transmitia para o mundo todo *flashes* ao vivo dos ataques. Foi um conflito de muitas perdas humanas e com um investimento de milhões de dólares.

Outro conflito importante na década de 1990 foi a Guerra da Bósnia. Entre 1992 e 1995, estiveram em batalha soldados da Bósnia, Sérvia, Montenegro e Croácia, mobilizados por questões políticas, étnicas e religiosas. Na mesma região do Leste europeu, em 1999, ocorreu o Conflito de Kosovo, visando à independência desse território do controle da Iugoslávia.

Os anos 1990 não foram marcados apenas pela violência dos conflitos militares. Na África do Sul, após quase cinquenta anos, chegou ao fim o *Apartheid*, regime pelo qual a discriminação entre brancos e negros era extrema. Em 1994, Nelson Mandela, ganhador do Prêmio Nobel da Paz no ano anterior, elegeu-se o primeiro presidente negro desse país.

A ciência e a tecnologia obtiveram avanços importantes nesse período. Em 1991, começou a ser comercializada a soja transgênica; em 1995, a imagem da ovelha Dolly espalhou-se pelo mundo, noticiando o primeiro mamífero clonado em laboratório. Também em 1995, a empresa americana de computadores Microsoft lançou o sistema operacional *Windows 95*, revolucionando o processamento de dados digitais. Três anos depois, foi fundada a empresa *Google*, cuja ferramenta de busca na rede mundial de computadores interferiu radicalmente no modo como as pessoas passaram a ter acesso à informação: bastavam alguns cliques em uma tela, e ir a uma biblioteca ou folhear um jornal ou revista tornaram-se ações supérfluas.

Economicamente, data da década de 1990 a assinatura de importantes acordos que até o presente se mantêm: na Europa, a União Europeia, com vinte e oito estados-membro, dentre os quais Alemanha, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Itália, Países Baixos, Polônia, Portugal e Reino Unido (cuja permanência, hoje, está em questionamento); nas Américas, o NAFTA (Tratado Norte-Americano de Livre Comércio), envolvendo Canadá, México, Estados Unidos e Chile; e o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), composto inicialmente por Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina.

Os Estados Unidos continuaram influenciando o mundo culturalmente. O movimento *Grunge* foi acolhido pelos jovens como uma contestação, através da música,

quanto à superficialidade das relações e a exploração capitalista. Roupas largas e rasgadas, estampa xadrez e coturnos eram a moda entre jovens com tatuagens e *piercings* espalhados pelo corpo.

Nos esportes, além de duas Olimpíadas (1992, Barcelona, Espanha; 1996, Atlanta, Estados Unidos) e três Copas do Mundo de futebol masculino (Itália, 1990; Estados Unidos, 1994; e França, 1998), o mundo presenciou a primeira Copa do Mundo de futebol feminino, ocorrida em 1991, na China, a qual sucederam, em 1995, a Copa da Suécia e, em 1999, a Copa dos Estados Unidos. A participação das mulheres nos esportes coletivos ganhou um novo capítulo.

Como se vê, os anos 1990 foram um marco para mudanças de cunho político e econômico, com repercussão direta no modo de vida das pessoas. Imagem, cor, movimento, som... O mundo assistiu aos acelerados avanços da tecnologia e os incorporou ao seu cotidiano, preparando-se para a revolução digital da década seguinte. No Brasil, ainda que as suas condições de país de Terceiro Mundo retardassem a chegada e a consolidação das “novidades”, as referências para a política, a economia e a cultura também se modificaram bastante entre 1990 e 2000.

A década principia com a posse do presidente Fernando Collor de Mello, eleito por eleições diretas, algo que não acontecia no Brasil há quase 30 anos. Ex-governador de Alagoas, Collor assumiu a presidência em março de 1990, com a promessa de ser um “político revolucionário”, que combateria a corrupção que estava na base dos altos salários dos servidores públicos, os que chamava de “marajás”. Cotrim (2002) lembra, ainda, que esse governo tinha por meta a privatização de empresas estatais, o combate aos monopólios, a abertura ao mercado internacional e desburocratização das relações econômicas.

A fim de conter a inflação, cujos índices chegavam perto dos 3.000 por cento ao ano, Collor implantou um plano econômico polêmico, que trocou a moeda nacional (de cruzado novo para cruzeiro), acabou com os incentivos e subsídios fiscais, congelou preços e salários e, inclusive, confiscou o dinheiro investido pela população nas cadernetas de poupança. Sua credibilidade junto à nação foi decaindo gradativamente, fato agravado pelas constantes denúncias de corrupção em sua gestão, um novo descontrole inflacionário e a intensificação dos problemas sociais (fome, desemprego, falta de moradia). Em meio às investigações de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instaurada na Câmara dos Deputados, a população, com os rostos pintados de verde e amarelo, tomou as ruas, exigindo o afastamento do presidente. Foi o movimento

dos “caras pintadas”. Em dezembro de 1992, Fernando Collor de Mello renunciou ao cargo de presidente, pouco antes do afastamento decorrente da condenação pelo processo de *impeachment*.

A partir de então, o vice-presidente de Collor, Itamar Franco, passou a governar o país. Ficou no cargo por dois anos e compôs seus ministérios de forma ampla, nomeando expoentes de várias orientações ideológicas. Durante seu mandato, em 1993, houve, no Brasil, um plebiscito, em que a população foi às urnas e decidiu que o presidencialismo republicano deveria prosseguir como o regime político vigente.

A medida de maior impacto do governo de Itamar Franco foi a implantação do Plano Real, no intuito de conter a inflação e estabilizar a economia. A moeda brasileira passou a ser o cruzeiro real; depois, simplesmente real. A iniciativa obteve sucesso: em pouco tempo, a inflação foi contida, e a moeda brasileira valorizou-se em equidade com o dólar. O imposto sobre as importações diminuiu. Iniciaram-se sucessivas privatizações de estatais. Tais ações foram bem aceitas pela maioria da população, o que favoreceu a eleição de Fernando Henrique Cardoso, ministro da Economia na gestão de Itamar, para o cargo de presidente do Brasil.

Fernando Henrique Cardoso – ou, simplesmente, FHC – ficou no poder por dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2002, após uma mudança na Constituição. Seu governo ficou marcado como um período de intensificação das privatizações, passando para a iniciativa privada a administração de empresas como a Companhia Vale do Rio Doce (mineração), da Aços Finos Piratini (siderurgia), Telebrás (telefonía) e Embraer (aviação). Foi a consolidação da “era neoliberal”, assim sintetizada:

Fernando Henrique foi eleito defendendo o “fim da era Vargas”. Ele assumiu a presidência com o projeto de reduzir o tamanho do Estado e seu papel na economia. Adotando políticas neoliberais, o presidente extinguiu o monopólio estatal da exploração e do refino do petróleo pela Petrobras, eliminou as restrições à entrada do capital estrangeiro, implementou as reformas da previdência e administrativa, além de estabelecer acordos com o FMI. (VAINFAS *et al.*, 2012, p. 261)

O Plano Real até conseguiu manter a inflação estável e o real em equivalência com a moeda norte-americana; no entanto, isso acarretou consequências danosas. A taxa de juros cresceu vertiginosamente, atraindo a atenção do mercado exterior. Foi necessário aumentar as reservas de capital estrangeiro. As importações superaram as exportações. A dívida externa cresceu, a indústria nacional se reprimiu. Desemprego e recessão voltaram a ser uma realidade. A venda das estatais não foi revertida em

investimentos para as áreas de educação ou saúde, por exemplo; na verdade, beneficiou apenas os investidores (pois as tarifas para os serviços públicos aumentaram) e contribuiu para a subida dos juros. As diferenças sociais só se agravaram.

Fora do campo político, um fato de relevância mundial ocorrido no Brasil na década de 1990 foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, evento que ficou conhecido como a “Eco 92”. Na cidade do Rio de Janeiro, durante dez dias do mês de junho de 1992, líderes mundiais debateram acerca de medidas para a proteção do meio ambiente, visando ao desenvolvimento sustentável. A “Carta da Terra” e a “Agenda 21” foram os resultados mais impactantes. Ambos os documentos tiveram como foco afirmar a responsabilidade de todos para com o crescimento econômico-social justo e pacífico, em consonância com a proteção da biodiversidade da Terra.

No setor cultural, a televisão continuou sendo um aparelho bastante comum nos lares brasileiros, e sua programação seguiu ditando tendências de comportamento, principalmente através das telenovelas e dos seriados. A transmissão por meio de cabos permitiu, a quem pudesse pagar, o acesso a canais estrangeiros.

Na música, o rock de protesto, forte no início da década, foi cedendo espaço para ritmos menos comprometidos com a ideia de contestação, como a lambada, o pagode, o sertanejo e o axé. O rap assumiu o papel de divulgar, via arte, as mazelas sociais. A produção de videoclipes se intensificou após a fundação da versão brasileira do consagrado canal MTV. Em 1991, houve outra edição do festival “Rock in Rio”, e a empresa de tabaco Souza Cruz patrocinou, entre os anos de 1990 e 1996, seis edições do festival “Hollywood Rock”, trazendo às cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo atrações internacionais e nacionais, com shows transmitidos ao vivo pela televisão.

Em 1990, foi extinta a Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme). Contudo, nos anos seguintes, através da Lei do Audiovisual, a produção do cinema nacional pôde ser retomada. São dessa época títulos que foram sucesso de bilheteria e receberam reconhecimento internacional, como *O Quatrilho*, *O que é isso, companheiro?*, *Carlota Joaquina – Princesa do Brasil*, *Central do Brasil* e *Orfeu*.

Nesse apanhado geral da história da década de 1990, a palavra que parece estar na base da grande maioria dos fatos elencados é “lucro”. As nações que entraram em conflito armado questionavam poder sobre os lucros de regiões e seus produtos. Na política nacional, as decisões tomadas serviram, basicamente, para patrocinar os lucros do investimento estrangeiro, ainda que o projeto divulgado fosse a reversão desses

dividendos para o bem-estar da população. Na cultura, o acesso à imagem e à informação ganhou a versão paga, o que não foi, necessariamente, garantia de qualidade na transmissão e no teor da programação disponibilizada. Ou seja, os anos 1990 representaram “um culto às leis do mercado”, colocando os princípios do sistema capitalista como referência para a “era da globalização e da massificação”. A educação, nesse contexto, reafirmou o ideário em vigor e foi revestida pelo conceito de mercadoria, sendo ela mesma algo a ser comercializado e, também, formando cidadãos para atuarem na sociedade conforme os interesses do mercado internacional.

### **2.5.2 Os efeitos da mercantilização nas políticas educacionais dos anos 1990 no Brasil**

Infelizmente, o sucateamento foi a marca da educação nos anos 1990. Consequência direta do descaso do poder público com essa área, trata-se da concretização da orientação neoliberal de transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, com o objetivo de desonerar a “máquina pública” e criar condições para, assim, melhor geri-la. Tanto no nível básico quanto no superior, essa década representou maus tempos para a educação nacional, justamente em um período em que a crise econômica repercutiu no maior interesse das famílias pela escola pública, haja vista a falta de condições financeiras para matricular os estudantes em instituições de ensino privadas. Pouco adiantou a orientação do artigo 205 da Constituição de 1988; a educação não foi tratada como um direito de todos e um dever do Estado e da família – ou melhor, o Estado não conseguiu pôr em prática alguma estratégia que proporcionasse a verdadeira educação de qualidade, como um meio de resgate da cidadania e de inclusão social.

A escola noventista respondeu àquilo que era conveniente à produção capitalista, algo que já fora observado nas décadas anteriores, mas que retornou com ainda mais afínco. Eram os “tempos de reformas”. Propagou-se o ideário de que os problemas sociais e econômicos vividos pela nação somente seriam contornados com as privatizações e com a reforma da previdência, abrindo margem para que as conquistas da Constituição de 1988 ficassem em segundo plano.

Nesse contexto desfavorável, o mercado estrangeiro conseguiu meios para interferir no destino da educação brasileira por, pelo menos, duas frentes, que se complementavam. Inicialmente, era preciso formar trabalhadores para atuar no “chão de fábrica” das indústrias, fossem elas multinacionais, concessões do Estado, estatais ou

mesmo de empresários brasileiros; a produção industrial mirava as exportações. Além disso, muitos investidores estrangeiros e até a Presidência da República necessitaram contar com empréstimos de agências financiadoras como o Grupo Banco Mundial (ou Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD)<sup>40</sup> e o Fundo Monetário Internacional (FMI) para garantir seus negócios e acordos; essas instituições, conquanto que mantidas por dinheiro público, outorgavam-se o direito de estabelecer condições à concessão dos empréstimos, visando à exploração do lucro. No que tange ao Estado, por exemplo, o aumento do número de alunos matriculados e dos indicadores de aproveitamento escolar, independentemente de qual fosse a qualidade dessa formação, seria um “bom resultado”.

Conforme Carli (2010), durante os anos 1990 proliferaram as escolas de idiomas e de computação, já que a modernização dos equipamentos tornou necessários os conhecimentos de informática e de língua inglesa. Esses estabelecimentos eram, na sua grande maioria, do setor privado, mas os trabalhadores se viam na obrigação de investir nesses cursos, temendo ficar desempregados.

Entre 1990 e os anos 2000, cada presidente do Brasil deixou alguma marca negativa nos rumos da educação nacional, mantendo a coerência com as políticas neoliberais que preveem a gradativa diminuição dos investimentos do Estado nas áreas sociais. Ghiraldelli Jr. (2005) aponta que, no governo de Fernando Collor, a pesquisa no Ensino Superior foi gravemente afetada, pois o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Avaliação de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) tiveram redução no recebimento de fomentos, o que repercutiu negativamente na investigação e na produção científica dentro das universidades públicas.

No governo de Itamar Franco, o Ministério da Educação foi reorganizado, tendo em vista o “Compromisso Nacional de Educação para Todos”, documento assinado por representantes das três esferas governamentais, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF), em 1993. Tentando manter uma sintonia com a retórica democrática, o objetivo era “elevar a qualidade na prestação dos serviços

---

<sup>40</sup> O Grupo Banco Mundial é uma agência independente das Nações Unidas: “O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades.” Informações disponíveis em: < <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 9 jun.2019.



educacionais; institucionalizar políticas de médio e longo prazo; assegurar eficiência na aplicação de recursos; atribuir autonomia organizativa e didático-pedagógica às unidades escolares; e valorizar o magistério” (PADILHA, 2016, p. 89). O ministério ganhou mais autonomia para executar essas metas; no entanto, tal benefício infelizmente foi sucumbido, para dar atendimento aos propósitos neoliberais. O mandato de Itamar Franco encerrou-se sem cumprir com essa agenda de medidas educacionais.

O Ensino Fundamental, alvo do assessoramento oferecido pelo Banco Mundial, ganhou um pouco mais de atenção que o Ensino Médio. Este, por sua vez, recebeu poucos investimentos e serviu, por seu viés tecnológico, para concretizar a ideologia capitalista: o ensino propedêutico para as elites, e as escolas técnico-profissionalizantes para as classes mais pobres. Conclui-se, então, que a gestão de Itamar Franco mostrou-se como mais um refém do pragmatismo típico dos órgãos internacionais de fomento, calando o apelo democrático por uma educação universalizada e de qualidade.

Foi durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso que a educação brasileira recebeu aquele que, até o presente, é o seu maior documento regimental: a Lei 9.394/96, ou simplesmente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Esse documento foi fruto de discussões iniciadas já a partir da Constituição de 1988 e

[...] resultou de intensa luta parlamentar e extra-parlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro. É certo que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 170)

Em termos gerais, ainda segundo GhiraldeLLi Jr. (2009), a LDBEN de 1996 não destoou das duas leis anteriores (4.024/61 e 5.692/71), mas representou um avanço quanto a elas por se mostrar como um regimento que foi discutido na sociedade ainda durante sua redação. Desse modo, conseguiu incluir pelo menos algumas das pautas populares, como a especificação dos itens que devem receber as verbas públicas voltadas para a educação, com o estabelecimento de prazos; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; e a indicação de um conteúdo comum, em associação com um conteúdo diversificado, para as disciplinas da Educação Básica.

Pela LDBEN de 1996, coube aos estados e aos municípios a promoção do Ensino Fundamental, a fim de garantir o acesso e a permanência dos estudantes. O Ensino Médio ficou a cargo dos estados. O Ensino Superior seria responsabilidade da instância federal.

Especificamente para o Ensino Médio, a LDBEN reafirmou os princípios tecnológicos. Com duração mínima de três anos, esse nível de ensino representa uma continuação dos ensinamentos obtidos durante o Ensino Fundamental e deve preparar para o prosseguimento da formação, em nível superior. O artigo 35 prevê, também, a preparação para o trabalho e a compreensão dos processos produtivos em meio às tecnologias:

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da idéia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem, [sic] como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da educação básica era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego. (SILVA, 2019)

O Decreto nº 2.208/97, que tratava especificamente da educação profissional em nível médio, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que indicavam como necessária a separação entre a formação média e a formação profissional de nível técnico dentro das escolas técnicas federais, extinguindo os cursos integrados e estabelecendo as competências a serem desenvolvidas em cada curso técnico, contribuíram para reafirmar a presença dos interesses hegemônicos do grande capital nos contornos da Educação Básica brasileira.

Ainda na era FHC e de seu projeto de reformas, destacaram-se a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a adoção de instrumentos federais para aferição da qualidade da educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o “Provão” (voltado para o Ensino Superior). O PNE tinha por meta elevar a escolaridade da população; melhorar a qualidade da educação pública em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais; democratizar a gestão dos estabelecimentos de ensino, conclamando a comunidade escolar para a construção do projeto político-pedagógico; valorizar o magistério, oportunizando formação continuada; desenvolver os sistemas de informação; oferecer

formação profissional de forma complementar à educação básica. Os instrumentos de avaliação, por sua vez, deveriam servir para diagnosticar a realidade das instituições frente aos investimentos públicos; entretanto, prestaram-se mais a estabelecer rankings entre as instituições participantes.

Nesse contexto, como se percebe, tentar incluir o ensino de literatura revela-se algo tão imprescindível quanto difícil. Afinal, pelo exercício da leitura significativa proporcionado pela literatura, os estudantes seriam preparados para a reflexão acerca do projeto capitalista neoconservador a que estavam subordinados, o que não apareceu, de modo algum, indicado nos documentos oficiais da época. As políticas educacionais da década de 1990, sob a face de se adaptarem às recentes exigências do “mundo do trabalho”, serviram de alicerce para a consecução de uma massa trabalhadora condizente com o livre mercado internacional, ao qual o país estava subordinado.

Portanto, analisar o livro didático de literatura como um recurso de ensino a ser utilizado dentro desse contexto educacional pragmático e limitador torna-se essencial, na medida em que poderei discutir o quanto a concepção de ensino veiculada através das lições propostas encarregou-se de contribuir para essa “doutrina da empregabilidade” difundida ao longo dos anos 1990.

### **2.5.3 *Literatura: textos & técnicas*, de João Domingues Maia: desde o seu título, os traços da geração tecnicista na aula de Literatura**

Imagem: variedade de cores, texturas, efeitos, tamanhos. No primeiro contato com a obra *Literatura: textos & técnicas*, isso é o que chama a atenção.

A formação acadêmica do autor, João Domingues Maia, é bastante sólida. Já na primeira página desse manual, consta que ele é Doutor e Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Especialista em Linguística e em Teoria da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), assessor especial da Fundação Biblioteca Nacional e ex-professor da Universidade de Nantes (França) e da PUC-RJ. Tem várias obras didáticas publicadas, como *Língua, literatura e redação* – três volumes (1989), *Curso Prático de Redação, língua e literatura* (1989), *Gramática: teoria e exercícios* (1990), *Português – Série Novo Ensino Médio* (2003); *Português: Maia* – volume único (2008). Também escreveu livros de poemas: *Mesa posta* (1973), *O caderno turquesa* (1978), *A mulher escrita* (1996).

*Literatura: textos & técnicas* teve apenas uma edição, lançada em 1995, e uma reimpressão, em 1996, ambas sob responsabilidade da Editora Ática. Para minhas análises, valer-me-ei da impressão de 1995, sob a forma de “Livro do Professor”.

A capa desse livro didático, fazendo jus ao apelo imagético que perpassa a obra por inteiro, é bastante atrativa. Sobre um fundo branco, há uma grande letra “a” em tons texturizados de vermelho e laranja, com fonte que lembra a letra cursiva minúscula. A ela, sobrepõem-se outras letras “a”, em diferentes cores, texturas, tipografias. Há uma pequena fotografia da escritora Clarice Lispector, uma miniatura do quadro “A mulher que chora”, de Pablo Picasso, um recorte de “A mulata”, de Di Cavalcanti, uma xilogravura e as ilustrações de um tigre, duas palmeiras, um relógio, uma borboleta e de uma figura humana que parece estar tocando um instrumento de corda. O nome da obra, em caracteres pretos, surge no canto superior esquerdo da capa, após o nome do autor, em marrom.

Mais de 400 páginas compõem *Literatura: textos & técnicas*, pelas quais se distribuem o prefácio, o índice e vinte capítulos. A esses, somam-se quatro apêndices (“A – Glossário de definições”, “B – Índice de termos e assuntos”, “C – Antologia” e “D – Índice de autores citados”), a bibliografia e uma listagem das fontes das imagens.

Na versão do “Livro do Professor”, há dois textos de preâmbulo: um primeiro, de caráter mais genérico, dirigido “Ao leitor”, e outro específico aos docentes, intitulado “Nota para o professor” (na página subsequente). Em ambos, o destaque de Maia para sua própria obra, tentando provar o quanto ela é inovadora dentro da série de livros didáticos de literatura, é o ponto que se destaca. Como se trata de dois textos curtos, conduzirei a análise através de transcrições de trechos.

“Ao leitor” inicia com um parágrafo de apenas dois períodos frasais, porém extensos. O autor visa a divulgar o objetivo principal de seu manual:

Ensinar e aprender literatura sem conhecer os mecanismos de construção do texto e sem buscar o seu conteúdo latente que a análise e a interpretação trazem à tona, acaba gerando um acúmulo de informações sobre autores, obras e características de época, o que, apesar de ser útil, pode tornar-se enfadonho e pouco produtivo, caso se esqueça o texto e a sua dinâmica. Daí este livro, que procura mostrar os mecanismos da criação literária, fundamentando-se nos mais recentes estudos da linguística e da teoria literária, o que esperamos tenha resultado numa obra inovadora em muitos aspectos. (MAIA, 1995, p. 3)

Maia se mostra um crítico ao ensino de literatura baseado na historiografia literária. Assim, presume-se que a compreensão da tessitura da escrita literária será o

ponto de partida para as lições que proporá. Será interessante observar a hierarquia dos conhecimentos de linguística e de literatura conclamados na abordagem dos textos reproduzidos.

A estrutura da obra é o assunto dos parágrafos seguintes desse prefácio:

O estudante e o professor não precisam seguir, no estudo, a ordem dos capítulos (ordenação que é apenas uma sugestão). Podem e devem ordená-los segundo um critério próprio de interesse e motivação.

A variedade de textos curtos e cuidadosamente selecionados com vistas à exposição teórica é complementada por dezenas de exercícios originais. (MAIA, 1995, p. 3)

É notável a “autopropaganda” de Maia. Ela atua em duas direções: no destaque à autonomia e à funcionalidade que a obra proporciona para seu receptor. As lições não serão enfadonhas, seja por seu tamanho, seja pela possibilidade de lidar com elas conforme se deseja.

Os gêneros textuais contemplados também são um traço diferencial em *Literatura: textos & técnicas*:

O teatro é pela primeira vez tratado com seriedade em um livro brasileiro dessa natureza, motivando a formação de grupos nas classes e resgatando para o estudante esta arte esquecida pelos livros didáticos, ainda que para ela o país seja rico em talentos.

Os roteiros da poesia, do romance e do teatro norteiam o estudo da história da literatura e fornecem aos estudantes as principais características dos autores brasileiros mais representativos. (MAIA, 1995, p. 3)

Outra crítica de Maia se verifica: a escassa presença de textos teatrais nos livros didáticos. Observação justificada, haja vista os manuais anteriores que analisei nesta tese – Faraco e Moura, por exemplo, não trazem excertos de textos teatrais. E, a partir da rememoração dos gêneros literários, Maia retomou o tema da inclusão de noções de história da literatura no livro didático; contudo, na perspectiva de “roteiros de estudo”, que, por sua vez, farão menção aos autores “mais representativos”. Ou seja, Maia pretende ser original ao contemplar os três gêneros literários, mas não indica que ousará se desprender do cânone.

Mais um julgamento negativo de Maia se registra no que tange ao tipo de exercício comum nos manuais de literatura que o antecederam:

Os dois capítulos finais orientam o estudante sobre como comentar um texto, permitindo-lhe exercitar a análise, a percepção e a criatividade para que,

junto com o professor, possa abandonar as questões de múltipla escolha e o automatismo de certos exercícios e desenvolver a reflexão e a capacidade de produção de textos. (MAIA, 1995, p. 3)

Com base nessa afirmação, um aspecto que pretendo contemplar na análise das lições de *Literatura: textos & técnicas* é o quanto as atividades propostas promoverão o desenvolvimento de uma leitura significativa e reflexiva para os textos compilados. Afinal, não apenas questões de múltipla escolha podem se mostrar automatizadas; uma atividade com um comando como “copie”, “cite” ou “indique”, dependendo da maneira como for conduzida, pode ser tão simplista quanto assinalar um “X”.

A onipresença do cânone da literatura brasileira nessa obra de Maia é confirmada:

Os índices (de autores, da antologia e de termos e assuntos) visam facilitar a consulta rápida sobre autores, obras e termos, além de transformar o livro numa antologia com textos significativos dos mais importantes autores da literatura brasileira, facilitando a procura de textos para exemplificações, comentários e exercícios. (MAIA, 1995, p. 3)

O cânone, assim posto, figurará “facilitado” em *Literatura: textos & técnicas*. Os textos consagrados da literatura nacional serão oferecidos de modo a auxiliar um trabalho de recepção ágil para o estudante. Difícil crer que a parceria “literatura” e “rapidez” formará leitores mais competentes; em momento algum desse prefácio foi mencionada a palavra “criticidade”, uma vez que realizar uma leitura com esse objetivo é ação incompatível com celeridade.

O último parágrafo de “Ao leitor” segue o que é de praxe em escritas desse teor:

O desejo de atender a professores e alunos que anseiam pela melhoria da qualidade de ensino, motivou-nos a publicar esta obra, a qual, certamente, professores e estudantes ajudarão a aprimorar com suas bem-vindas sugestões. (MAIA, 1995, p. 3)

Maia conclama seus colegas a contribuir com sugestões para a melhoria do manual, o que não pôde ser verificado, haja vista que *Literatura: textos & técnicas* não teve outras edições. Chama a atenção nesse período, além dos problemas de redação (vírgula em posição equivocada antes de “motivou” e a repetição de vocábulos, o que já acontecera em trechos anteriores), a divulgação do interesse na melhora do ensino, algo condizente com os discursos da década de 1990 e os documentos oficiais do Ministério da Educação.

Nessa primeira parte da apresentação de *Literatura: textos & técnicas*, dirigida ao “público escolar em geral”, não há como passar incólume pela remissão constante ao pragmatismo, tratado como natural e positivo no cotidiano escolar. Termos como “produtivo”, “dinâmico”, “mecanismos”, “textos curtos”, “automatismo”, “capacidade de produção” e “facilitar” remontam ao contexto histórico-político da década, em que a industrialização era tratada como a grande solução para os problemas econômicos e sociais do país. Os trabalhadores deveriam receber uma instrução mínima, que os capacitasse para bem operar as máquinas das fábricas, “ajudando” a nação a sair da crise que se instaurara, graças aos interesses do capital estrangeiro e a conivência do Estado. Nesse contexto, não há como “perder tempo” com leituras demoradas e lições muito pormenorizadas; o saber precisa ser prático, “ir direto ao ponto”, porque isso representa ser moderno. E esse manual de Maia, no intuito de ser bem aceito no meio escolar da época, parece haver aderido a tal apelo.

Em “Nota para o professor”, Maia concentra-se, basicamente, em expor orientações metodológicas para a utilização desse seu manual. Em sete parágrafos, o docente de literatura é levado a perceber a autonomia que o material que tem em mãos lhe proporciona, o que mais uma vez é rotulado como sendo uma “inovação”. É sugerido que não ocorra a aplicação de todas as atividades propostas pelo autor, devendo o professor fazer uma seleção periódica e, assim, aproveitar por mais tempo o livro:

Sugerimos que sejam selecionados, em cada um dos capítulos, apenas alguns exercícios, não mais que 50%, compatíveis com o nível da turma. Nos anos seguintes, ou em outras turmas, o Professor poderá ter novas e agradáveis experiências e descobertas com os exercícios inéditos que solicitar, enriquecendo e dinamizando, assim, o seu trabalho. (MAIA, 1995, p. 4)

Além da fragmentação na condução das lições, Maia também solicita a realização de trabalhos em grupo:

Nos capítulos 17 e 18, o trabalho em grupo é fundamental. Pode-se, por exemplo, organizar painéis, dividindo-se várias propostas entre os alunos, ou solicitar que o trabalho sobre uma peça teatral ou um romance seja realizado por pequenos grupos. Isto motivará os alunos e trará excelentes resultados, como já foi possível observar nas experiências em sala de aula. Para os exercícios da maioria das lições que compõem o livro, também sugerimos que, sempre que possível ou necessário\*, os trabalhos sejam realizados em dupla, o que favorece a troca de ideias, o exercício da argumentação e da organização do raciocínio, o enriquecimento mútuo do saber e a sociabilidade dos estudantes.

[...]

No mais, a criatividade do Professor certamente descobrirá novas maneiras de explorar a riqueza dos exercícios e trabalhos propostos.

\*Esta noção o Professor terá ao ler as respostas que sugerimos. (MAIA, 1995, p. 4)

O “Professor”, tratado com o respeito da inicial maiúscula, é o grande condutor de seus estudantes pelos caminhos traçados por *Literatura: textos & técnicas*. Na concepção de seu autor, o material é diferenciado; logo, o professor não terá dificuldades para bem o usufruir, com a liberdade para criar e eleger as maneiras mais eficazes de abordar o conteúdo de suas páginas.

Um registro importante de Maia é a referência à potencialidade da recepção em grupo, como ação geradora de diferentes interpretações. Tal medida pode qualificar o ato de interação com a literatura, quando bem orientada. Vários autores, como Rildo Cosson, enfatizam a importância das atividades em grupo na aula de literatura, na medida em que os estudantes se abrem “ao diferente” e aprimoram os significados que eles próprios teceram para o lido. Visto assim, o conselho dado por Maia é relevante e comprova sua experiência como docente de Ensino Médio e universitário.

No entanto, ao mesmo tempo em que menciona a prerrogativa das atividades coletivas, Maia recai em um ciclo vicioso com uma nota de rodapé: a proposição de respostas prontas para os exercícios que planejou. É de praxe que a versão dos manuais dirigida aos professores ofereça as resoluções das atividades, embora isso venha de encontro à inventividade e à particularidade da recepção. Na verdade, origina-se uma atmosfera de “discurso de autoridade”, uma vez que “já está dito” o que se espera de determinado exercício, e quem disse é “ninguém menos” que quem o elaborou – conseqüentemente, tem-se uma “régua” para a resolução; um instrumento que mede e autoriza aparar as rebarbas. Isso pode se tornar uma muleta para aquele professor que deposita no livro didático toda a responsabilidade pelo ensino de literatura, pois uniformiza a significação.

Se a capa de *Literatura: textos e técnicas* afigurou-se atrativa pela cores de seu projeto visual, o texto promocional da contracapa é carregado de qualitativos. Trago-o, a seguir:

**Literatura: textos & técnicas** trata dos mecanismos da construção do texto, fundamentando-se nos mais recentes estudos da linguística e da teoria literária.



O cuidado na seleção de textos dos autores mais representativos da nossa literatura transforma em antologia o que já seria um precioso instrumento de estudo, análise e referência.

Além de estudar o texto romanesco e o texto poético, a obra trata do texto teatral e sua história, com especial atenção e amplitude.

Teoria e história da literatura fundem-se numa linguagem agradável e acessível, conduzindo o estudante à reflexão e libertando-o de respostas automáticas.

Exercícios originais, modelos de análise e comentários de diferentes tipos de texto, glossário de definições e índices de consulta rápida, aliados a uma moderna programação visual, valorizam ainda mais essa novidade no estudo da literatura, destinada ao 2º grau, aos vestibulares e aos ciclos básicos de faculdades. (MAIA, 1995, contracapa)

“*Recentes estudos*”, “*cuidado na seleção*”, “*autores mais representativos*”, “*um precioso instrumento*”, “*especial atenção e amplitude*”, “*linguagem agradável e acessível*”, libertação de “*respostas automáticas*”, “*exercícios originais*”, “*modelos*”, “*glossário*”, “*índices de consulta rápida*”, “*moderna programação visual*”, “*novidade*”. As peculiaridades de *Literatura: textos & técnicas* distinguem-na das demais publicações de mesmo fim. O texto não tem assinatura; portanto, pode ser de autoria do próprio João Domingues Maia ou de algum editor. Independentemente de quem o tenha escrito, assim como já observado por mim na obra de Faraco e Moura, esse discurso da contracapa se converte em uma publicidade que, aliado à capa visualmente chamativa, faz de *Literatura: textos & técnicas* um livro imprescindível para os estudantes. Sob essa ótica, basta que se tenha o desejo de obter sucesso nos estudos, pois se trata de um material inegavelmente atualizado com as exigências da época, tanto na apresentação quanto no conteúdo, reunindo em si tudo o que de melhor se poderia ofertar para a aprendizagem sobre literatura.

Aliando o que foi declarado por Maia em seus prefácios com esse texto da contracapa, dou início às análises das lições de *Literatura: textos & técnicas*. Dentre os vinte capítulos teóricos que compõem a obra, em dez deles é que há menção explícita a noções de literatura: “2. Estudar literatura”; “11. Gêneros literários”; “12. Texto poético”; “13. Ritmo e versificação”; “14. Texto romanesco”; “15. Texto teatral”; “16. Roteiro da poesia”; “17. Roteiro do romance”; “18. Roteiro do teatro”; “19. Comentando um poema”; “20. Comentando a prosa”. O capítulo 10, “Variações do estilo”, aborda os estilos de época da literatura em geral, contrapondo-os com um “estilo individual”. Os outros capítulos tratam de assuntos mais vinculados com a linguística textual, como, por exemplo, “1. Tipos de textos”, que traz conceitos como coerência, coesão e intertextualidade; “3. Comunicação e expressão”, que remete aos elementos da

comunicação e às funções da linguagem; e “4. Realização da mensagem”, que reporta as peculiaridades da enunciação.

A apresentação das lições tem forte apelo imagético. Em meio a muitas cores e tons, proliferam esquemas, quadros comparativos, textos em boxes, diferentes caracteres, ilustrações, reproduções de obras das artes plásticas, fotografias, charges, cartuns. O tamanho das imagens costuma ser grande, com notável resolução. A tonalidade das páginas também varia entre o branco, para a exposição da teoria, e o amarelo, para os exercícios.

A estrutura dos capítulos é praticamente a mesma em toda a obra. Maia optou por abrir suas lições com um texto literário, que ocupe pelo menos duas páginas, nem que para isso recorra à inclusão de alguma imagem pertinente ao tema abordado. À margem esquerda desse texto maior, há uma caixa de texto, com fonte menor, contendo breves comentários interpretativos, algum comando para o leitor (“observe”, “procure observar”, “você seria capaz de identificar”), ou as primeiras informações teóricas, localizadas no texto literário com o recurso de setas. Após, imediatamente, sem qualquer atividade interpretativa dirigida aos estudantes, há a exposição dos preceitos teóricos que, sempre que possível, são elencados através de esquemas, itens, quadros – acompanhados por... imagens. A lição é concluída com as páginas amarelas, onde há a seção “Exercícios”. A exceção a essa estrutura são os capítulos 19 e 20, “Comentando um poema” e “Comentando a prosa”, em que, antes do recorte literário, há orientações acerca de procedimentos a serem seguidos, a fim de se interagir em termos gerais com o texto literário que será esmiuçado posteriormente. Essa seção inclui alguns tópicos de teoria, em meio às prescrições (“Registrem-se algumas **sinalefas** [acomodação, numa só sílaba métrica, de duas ou três vogais de palavras diferentes]” (MAIA, 1995, p. 366)). Quando o texto a ser o foco do capítulo é, então, divulgado, o professor Maia tece uma longa interpretação, conforme os “Procedimentos básicos” antecedentes. Trata-se da exposição de uma possibilidade de leitura do texto, dividida em “[Introdução]”, “[Desenvolvimento]” e “[Conclusão]”<sup>41</sup>. Ambos os capítulos se concluem com o “Quadro-resumo para a leitura esquemática”.

No que tange a esses dez capítulos com teor mais literário, concentrarei minha leitura em três deles. Começo com o décimo-primeiro, intitulado “Gêneros literários”.

---

<sup>41</sup> Esses termos vêm grafados assim, dentro de colchetes. Há, para eles, a seguinte ressalva, em nota de rodapé: “Indicamos as partes apenas para orientação do estudante. Essas indicações não devem figurar no comentário” (MAIA, 1995, p. 366).

A partir da página 172, João Maia traz três textos literários, nesta ordem: um fragmento de *O guarani*, de José de Alencar; o *Soneto do amor maior*, de Vinicius de Moraes, na íntegra; e um trecho de *525 linhas*, de Marcelo Paiva. Para cada um desses textos, há uma caixa de texto colorida, com fonte tipográfica menor, em que é dada uma curta explanação sobre o gênero textual representado.

A teorização vem à página 174, “Gêneros literários”, com os subtítulos “Problemática da classificação”, “Tipos de textos” e “Classificação dos gêneros”, para o qual Maia propõe um quadro comparativo: “lírico”, “épico” e “dramático” são comparados segundo os aspectos “função da linguagem predominante”, “modo de enunciação”, “perspectiva temporal”, “verbos e pessoas”, “conteúdo”, “efeito” e “formas principais”. As informações são redigidas em frases curtas, dispostas, quando possível, sob a forma de itens, com marcadores coloridos. Vejo, nesse procedimento, a concretização da “técnica”, termo que integra o título do manual e que se identifica, pelo seu significado, com “facilitar”, “rapidez”, “curto”, termos que surgiram nos textos do prefácio e da contracapa, reafirmando a harmonia de Maia com “a modernidade” dos anos 1990.

Cabe, ainda, destacar que esse conteúdo textual figura no capítulo em meio a imagens cuja proporção é de quase metade das páginas em que se encontram: uma ilustração para o protagonista de *O guarani*, um desenho de duas figuras femininas e a oposição das máscaras de comédia e tragédia.

Encerrando o capítulo, quatro páginas amarelas trazem seis exercícios. Entre eles, veem-se duas imagens, que ocupam pelo menos um quarto do tamanho da página em que estão: uma autocaricatura de Drummond e uma ilustração para o poema *Marília de Dirceu*. O primeiro exercício propõe três fragmentos literários e solicita que o leitor identifique a função da linguagem predominante, considerando o texto literário, e justifique sua resposta com trechos dos textos. O segundo é uma pergunta sobre o modo de enunciação dos três textos do exercício anterior. O exercício três questiona a perspectiva temporal de um recorte de *O Uruguai* e pede que se estabeleça a relação com o seu gênero literário. Na atividade quatro, o estudante deve atentar ao conteúdo de cada um dos três textos expostos na sequência, considerando três critérios fornecidos por Maia, e concluir qual gênero textual está representado. Como antes, também é requerido copiar fragmentos textuais, a fim de respaldar a resposta. A questão cinco é bem direta: “Qual é o efeito sobre o leitor pretendido por cada um dos textos do exercício anterior?” (MAIA, 1995, p. 180). O último exercício é igualmente

classificatório: traz três textos literários, cujo gênero deve ser identificado e respaldado por quatro argumentos.

Como se pode concluir, o conhecimento acerca dos gêneros literários foi apresentado de maneira bastante condensada. Os textos literários com que Maia abriu a lição não tiveram qualquer relação entre si; tampouco para eles foi fornecida alguma interpretação. Nem mesmo houve alusão a eles durante a exposição teórica contida entre as páginas 174 e 177. Os fragmentos de *O guarani* e *525 linhas*, junto com o *Soneto do amor maior*, foram escolhidos por Maia unicamente para exemplificarem a noção “gêneros literários”, pois “os mecanismos da criação literária”, citados no prefácio, não foram acionados. Sequer a explanação teórica os trouxe à cena novamente, no interior do capítulo. Esses três textos têm função decorativa somente, pois é possível adentrar o estudo dos gêneros sem os ler. Dispersos, assim, eles não serviram nem ao menos como pretexto para motivar o estudante a enveredar pelo capítulo.

Já que João Maia salienta que a abordagem do texto teatral é um qualificador de *Literatura: textos & técnicas*, analiso agora o capítulo quinze, intitulado “Texto teatral”.

A partir da página 244, há a compilação de um trecho da obra *Viúva, porém honesta*, de Nelson Rodrigues. O fragmento se estende por cinco páginas. Traz duas fotografias: uma do elenco de alguma de suas encenações (o ano não é divulgado), e outra do dramaturgo. Setas indicam, no meio do texto, noções como “réplicas” e “didascálias”, além de apontar as suas partes (“apresentação”, “desenvolvimento”, “complicação”, “anticlímax”, “clímax”, “desenlace”). Na página 249, começa a exposição teórica “Texto teatral” – novamente, sem retomar o texto de Nelson Rodrigues. Sucedem-se os subtítulos “As convenções teatrais”, “A comunicação teatral: a dupla enunciação” e “A linguagem teatral: um código específico”. Para o grande tópico “Composição teatral”, têm-se os pontos “A fala da personagem” e “As didascálias”. “A ação dramática” é estudada por meio de “O tempo e a duração da ação” e “A regra das três unidades”. A exposição teórica termina com a menção a “O espaço teatral”, “A representação teatral”, “Gêneros teatrais”, e “O teatro no século XX”. Por mais de dez páginas, os conhecimentos de teoria literária convenientes ao texto teatral são expostos sem exemplos literários; muitas vezes, dispõem-se em tópicos ou em caixas de texto coloridas, cuja redação tem linguagem bem simples e direta. Aparece, inclusive, um esquema comunicativo, em que os elementos incluem dois personagens de *Viúva, porém honesta*. Fotografias, quadros-resumo e itens com marcadores se

distribuem em meio à teorização, cuja linguagem é bastante objetiva. O excerto de Nelson Rodrigues permaneceu silenciado.

Sete exercícios são propostos para o estudo do texto teatral. Os cinco primeiros são bastante objetivos. No exercício 1, o estudante deve classificar as didascálias de um fragmento de *A capital federal*, de Artur Azevedo, conforme três funções indicadas. Em 2, há a reprodução das cenas XI e XIV da peça *As desgraças de uma criança*, de Martins Pena, para as quais o aluno precisa tecer um comentário a partir dos elementos constitutivos do texto teatral. O exercício 3 lista três curtos fragmentos de peças teatrais e solicita que se deduzam os personagens que entrarão em cena. A atividade 4 traz um trecho de *As mãos de Eurídice*, de Pedro Bloch, e requer que o leitor caracterize personagens e cena, além de destacar os elementos que caracterizam o drama. Para o exercício 5, estão compilados três fragmentos de peças, sem indicação de autoria ou título, e o aluno deve relacionar, em cada uma, os elementos lugar, gênero teatral e personagens.

Os exercícios 6 e 7 são mais abertos à criatividade do leitor. Para responder a atividade 6, o aprendiz necessita selecionar uma peça teatral e esboçar para ela “um estudo”, pautando-se pelos dez tópicos fornecidos. Alguns desses são um pouco difíceis de contemplar (“6. Verifique se a peça escolhida teve alguma importância para a renovação do teatro”; “10. “Verifique, se possível, se ela já foi encenada e se algum diretor inovou a maneira de apresentá-la, propondo uma nova concepção do espetáculo.” [MAIA, 1995, p. 263]): não há orientação para o tipo de fonte em que o estudante pode obter essas informações. Hoje em dia, ferramentas de pesquisa *on-line* auxiliariam na obtenção desses dados; porém, nos anos 1990, a depender da peça escolhida, incluir esses aspectos no estudo do texto teatral demandaria grande esforço.

O exercício 7 é totalmente inventivo. Três ações são reunidas sob o título “Sugestões para trabalhos individuais ou em grupo.” A primeira convida o aluno a eleger um conto contemporâneo e escrever sua adaptação para o teatro. A segunda sugere que o estudante transforme em texto teatral a rotina que vive em casa, desde o despertar até a chegada ao ambiente escolar ou ao trabalho. E a terceira chama o leitor para assumir o papel de autor e criar uma peça teatral com um só cenário e apenas três personagens.

É evidente que as atividades 6 e 7 têm seu valor na medida em que permitem uma maior interação do aluno com os conhecimentos que acabou de adquirir durante a lição estudada. Contudo, vejo que elas recaem no vazio receptivo que os cinco exercícios

anteriores tácita e “naturalmente” admitem. Afinal, de que adianta pesquisar sobre uma peça teatral ou até mesmo escrevê-la, se não se aconselha que isso seja compartilhado com os demais colegas, para ser enriquecido por novos significados? Maia adverte já no primeiro parágrafo do seu prefácio que o ensino e a aprendizagem de literatura requerem conhecimento acerca dos mecanismos de construção textual; se texto é linguagem, e se linguagem é comunicação, qual é o lugar do destinatário das atividades 6 e 7, tão inventivas? O próprio emissor/autor? E, desse modo, há porquê se motivar a produzir algo que será apenas mais um registro no caderno de literatura? Qual é a razão de se deixar enveredar por um texto teatral na escola, seja como receptor ou produtor? Sales chama a atenção para o que diferencia uma aula de Literatura de outras disciplinas do currículo escolar – justamente, a produção de sentidos:

Um estudante, ao acompanhar um curso de literatura, [...] deve sair da aula com alguma coisa modificada em sua matriz de sentidos (que é a sua forma de olhar para o mundo e vivê-lo). [...] volta o exercício da sala de aula para aquilo que parece mais coerente com o próprio modo de acontecer da literatura: uma deformação nos sentidos estabelecidos como verdades.

[...]

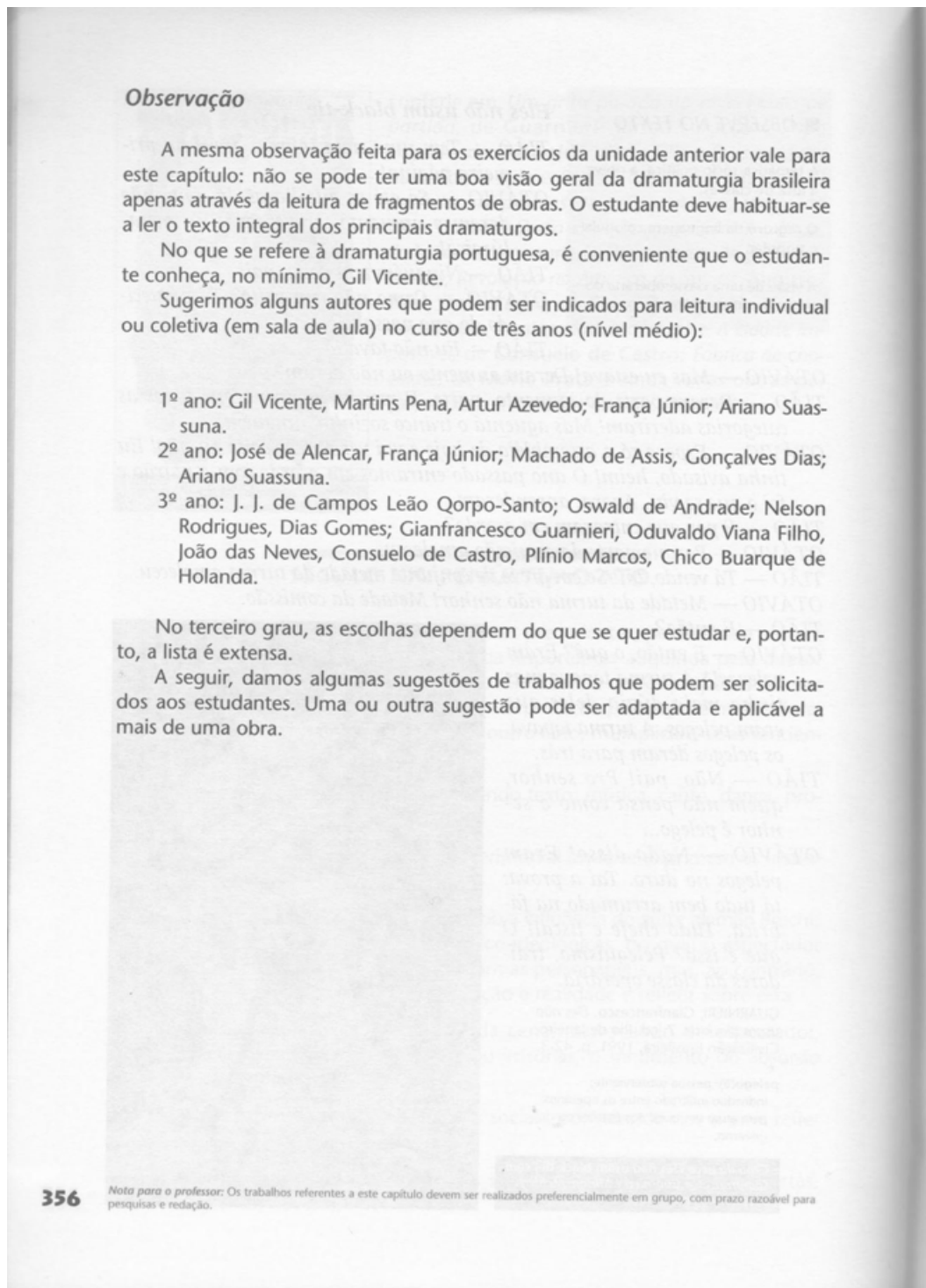
Como fazer isso? Trabalhando de modo que o texto literário seja o texto principal a ser articulado na sala de aula. Que os recursos teóricos, críticos, filosóficos, artísticos, políticos, etc. sejam efetivamente recursos e não os motivadores primeiros. E que, ao colocar o texto literário no centro da reflexão, se estimule a compreensão de certos aspectos formais que deponham a favor do conhecimento sensível que o objeto pode estimular, a favor das matrizes de sentido que se reconstituem a partir desse gesto que entrelaça o texto literário e a participação nossa, professor e estudante, na linguagem tensionada. (SALES, 2017, p. 300-301)

Portanto, uma atividade de escrita de uma peça teatral, como a que propôs Maia aos estudantes de *Literatura: textos & técnicas*, teria justificativa para acontecer se fosse coerentemente conduzida, isto é, se as instâncias de produção, divulgação e recepção estivessem contempladas, no intuito de instaurar a referida “deformação dos sentidos”, geradora de sentimento e conhecimento. Localizar e classificar uma didascália é, tão-somente, aplicar um recurso teórico. Mais uma vez, o planejamento do professor necessita intervir para que o que está no livro didático, realmente, provoque os estudantes ao ponto de fazê-los compreender a razão de ser da literatura.

Maia dá prosseguimento ao estudo do texto teatral no capítulo 18, cujo título é “Roteiro do teatro”. Após a reprodução de um trecho de *Édipo rei*, de Sófocles, segue uma teorização acerca da tragédia e da comédia, partindo da literatura universal até a brasileira, em uma perspectiva histórica. O último subtítulo é “O século XX brasileiro”.

Novamente, distribuem-se pelas páginas quadros-resumo, fotografias, caixas de texto, reproduções de cartazes, textos sob a forma de itens.

Antes da proposição de exercícios, Maia faz questão de se resguardar ante uma possível crítica para o caráter fragmentado de seu roteiro:



(FIGURA 8: reprodução da página 356 de *Literatura: textos & técnicas*)

Ou seja, Maia reconhece que estudar o gênero teatral por meio de pedaços dos textos não fornece “uma boa visão geral da dramaturgia brasileira”. Então, sugere autores a serem pesquisados, constituindo algo como “um cânone do teatro”, mas o faz de modo vago, pois não há argumentos para legitimar os nomes lembrados.

O capítulo é concluído nas já esperadas páginas amarelas dos “Exercícios”. São onze atividades, que consistem, em sua maioria, na solicitação da escritura de um ensaio, através do qual o aluno verse sobre um tema específico em relação a um texto teatral indicado (por exemplo, “6. A partir da leitura da peça *Leonor de Mendonça*, de Gonçalves Dias, redija um ensaio comentando e exemplificando as características do drama romântico.” [MAIA, 1995, p. 358]). Não há diretrizes sobre a estrutura formal do texto ensaístico, nem a finalidade de sua escrita.

Finalizando minha análise para *Literatura: textos & técnicas*, de João Domingues Maia, percebo que se trata de um projeto inovador dentro da história dos manuais didáticos no que tange à sua apresentação. Em conformidade com a “era da imagem” dos anos 1990, os recursos visuais foram o destaque, algo a que até mesmo o contato com a literatura necessitou moldar-se: quadros-resumo, esquemas, setas, caixas de texto infiltraram-se pelas páginas. Entretanto, o tecnicismo que marcou as políticas públicas para a educação nessa década influenciou sobremaneira o conteúdo das lições, uma vez que os textos literários foram abordados por meio de *técnicas*, isto é, atividades que enfocaram as obras de modo pragmático, superficial, impreciso e fragmentado. A teoria exposta era logo “exercitada” nas páginas seguintes, de preferência na mesma sequência com que se mostrou e circunscrita a um espaço determinado, em uma relação bastante artificial. Sem o incentivo à percepção da ambiguidade da palavra literária, o aluno dessa obra de Maia teve na teoria o “bisturi” – o instrumento – com que deveria “operar” – ler – excertos literários, sem margem a escapes. Quando houve a possibilidade de que os alunos produzissem conhecimento acerca do fazer literário, seja por meio de pesquisas ou da invenção de textos, não ocorreu o incentivo ao compartilhamento do resultado dessas ações, cerceando o viés comunicativo intrínseco à tríade autor – obra – leitor.

As leis de mercado e a necessidade de formação de mão de obra apta a lidar com a tecnicidade do mundo do trabalho marcaram o ensino escolar dos anos 1990 e conseguiram enquadrar até mesmo a disciplina de Literatura, ferindo a pluralidade de sentidos e de sensações que é intrínseca à escrita literária. Aliás, o texto literário ficou reduzido ao papel de coadjuvante: está na lição, serve de abertura para ela, mas é logo



posto em segundo plano, porque a teorização sobre ele importa mais. Por exemplo: nas provas de um processo seletivo, os candidatos precisarão ter memorizados os tipos de textos do gênero dramático, pois provavelmente não haverá questões sobre a importância das reações do espectador ante a cena a que assistiu ou sobre as relações que essa cena estabelece com a história de vida de cada um.

Para comprovar esse julgamento e ampliar meu olhar, fui a *Literatura brasileira*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, cuja edição primeira é de 1995, também. No capítulo sobre o teatro brasileiro contemporâneo, após três páginas teóricas e permeadas por imagens, vi apenas um breve fragmento de *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues. Para esse texto, foram propostas três atividades, fragmentadas por comandos como “estabeleça o tipo de conflito entre as personagens ‘X’ e ‘Y’”, “retire do texto”, “cite elementos”, “copie do texto”, “aponte traços da linguagem da técnica do *flash back*”. Não havia uma questão sequer de caráter interpretativo, que incentivasse o leitor a ir mais fundo na compreensão da cena que os autores do manual selecionaram. Cabe registrar que, antes desse trecho, Cereja e Magalhães trouxeram um resumo de *Vestido de noiva*, restringindo-se à descrição do cenário, à identificação das personagens e à revelação do enredo principal. Logo, com mais essa abordagem deficitária, reafirmo a percepção de que o imediatismo tomou a frente no processo de ensino-aprendizagem da Literatura como disciplina nos anos 1990.

O que não servia para ser aplicado em um futuro momento de testagem de conhecimento não teve relevância nas lições de *Literatura: textos & técnicas*. Desse modo, seguiram formando-se sujeitos acríticos, que se conformassem com sua condição e com os rumos – truculentos – da política, da economia e, sobretudo, da educação de seu país. Um projeto visual incrementado e o abandono da repetida fórmula linear da história dos estilos literários representam algo positivo nesse manual de João Domingues Maia, principalmente para a época; contudo, esses mesmos aspectos soterraram o desejo desse professor em oferecer uma obra que mostrasse “os mecanismos da criação literária”, tal como se lê no prefácio. Se muitos dos textos literários eleitos por Maia somente serviram para dar partida às lições ou, quando no interior dos exercícios, tiveram como utilidade a aplicação de conceitos por parte dos estudantes, a presença do texto literário em *Literatura: textos & técnicas* é, ela mesma, mais uma “imagem”, uma “ilustração” a serviço da técnica de processar textos. A literatura foi tratada tão somente como uma dentre outras possibilidades de comunicação através de textos escritos.

---

Os anos 2000 simbolizam o auge do desenvolvimento tecnológico vivido pela humanidade. Telefones móveis que substituem o computador pessoal, as notícias em tempo real exibidas com qualidade de e para qualquer lugar do planeta, as redes sociais em meio virtual decidindo o futuro político do país. Proponho-me analisar, a seguir, como o livro didático de literatura se encaixou nessa realidade ainda mais modernizada pelos meios de comunicação.

## **2.6 Anos 2000-2010: a literatura na escola dialoga com outras manifestações artísticas, em diferentes mídias**

### **2.6.1 Contexto histórico: a rede mundial de computadores conduz a evolução da sociedade**

Os minutos que separaram o 31 de dezembro de 1999 e o 1º de janeiro de 2000 trouxeram para a humanidade um medo novo: o “terrível” “Bug do Milênio”. O que seria da Terra se os computadores parassem de funcionar? A dependência homem-máquina ainda não havia se mostrado de maneira tão notável. A sociedade globalizada aceitou a presença dos computadores em seu cotidiano de modo tão espontâneo quanto inerente.

O desenvolvimento da informática e das telecomunicações consolidou a globalização, conforme Vainfas *et al.* (2013). A Internet tornou-se a ferramenta que pode informar, educar, solucionar problemas e aproximar pessoas, ao toque dos dedos. As noções de tempo e de distância parecem ter ganhado novo sentido. É possível assistir à história enquanto ela ainda se configura, sob diferentes focos. A informação é captada, processada, divulgada e recebida quase que instantaneamente ao tempo do fato que a originou, e o mundo inteiro tem acesso a ela, suprimindo-se fronteiras. Contudo, isso não evitou a necessidade cada vez maior de filtragem para o que se divulga, pois a manipulação dos dados é uma realidade:

A Internet, sem dúvida, une pessoas e povos e permite a construção de novas formas de relacionamento e de expressão. Diversos temas ganharam também abrangência mundial, permitindo, por exemplo, que a consciência ecológica tomasse maiores proporções e ganhasse mais adeptos. Hoje, questões ambientais são pensadas e discutidas mundialmente. Por meio da Internet e das redes sociais, as pessoas protestam contra governos e empresas, bem como se mobilizam em atos humanitários e de solidariedade. [...] O acesso à informação é, atualmente, quase ilimitado, além de acessível por diversos meios, desde o velho jornal impresso às páginas da *web*. Os grandes conglomerados empresariais, porém, monopolizam o negócio da comunicação e controlam as informações divulgadas. (VAINFAS *et al.*, 2012, p. 273)

Se a velocidade entre as instâncias do acontecer e do saber se acelerou, os eventos da humanidade apenas ganharam diferentes roupagens. Conflitos armados, desastres naturais, crises econômicas, disputas político-ideológicas, descobertas científicas, disseminação da cultura *pop* na música e no cinema; tudo isso vem se rerepresentando nestes anos 2000.

O fato mundial que mais repercutiu logo no início do novo século foi o atentado terrorista às duas torres do *World Trade Center*, em Nova York, e ao Pentágono, em Washington, Estados Unidos. Na manhã de 11 de setembro de 2001, aparelhos de televisão do mundo todo exibiram imagens de dois aviões sequestrados por ativistas da organização *Al Qaeda*, comandada pelo líder muçulmano Osama Bin Laden, chocando-se contra as janelas dos dois edifícios, em um ataque suicida. Mais de três mil pessoas morreram. A partir de então, o termo “terrorismo” se tornou palavra repetida, ao representar uma ameaça possível em qualquer lugar do mundo.

Como resposta aos atentados, os Estados Unidos, no comando do presidente George W. Bush, deram início ao movimento global de “guerra ao terrorismo”. Com o apoio de outras nações, os ataques americanos ao Iraque e ao Afeganistão intensificaram-se, sob a justificativa de combater os grupos terroristas e as suas possíveis armas nucleares de destruição em massa. O líder Saddam Hussein foi deposto e executado em 2006; Osama Bin Laden foi morto pelas tropas americanas apenas em 2011.

Em meio aos gastos destinados à guerra ao terror, a economia dos Estados Unidos ainda se manteve estável até 2007, ano em que o país enfrentou a mais grave crise econômica desde 1929, segundo especialistas. Muitos americanos passaram a não mais conseguir arcar com seus financiamentos habitacionais. Recorreram aos bancos, às companhias de seguro, às empresas de cartão de crédito. O Banco Central resolveu aumentar os juros, e as dívidas se tornaram insustentáveis. Como resultado, importantes instituições financeiras ficaram à beira da falência, obrigando o governo a emprestar-lhes dinheiro em troca de controle acionário. A bolsa de valores de Nova York teve brusca queda. Os índices de desemprego se elevaram, e o mercado econômico paralisou: desempregados não tinham recursos financeiros para comprar; quem estava empregado tratou de reduzir gastos, temendo o pior; não havendo para quem vender, as empresas diminuíram a produção e tiveram de demitir funcionários. Foram alguns anos de recessão. Com a eleição do primeiro presidente negro, o democrata Barack Obama, em 2009, os Estados Unidos puderam administrar melhor a crise, superando-a gradativamente.

Essa crise econômica desencadeada em 2007 foi atingindo diferentes nações. Espanha, Portugal, Grécia, Irlanda e Itália, por exemplo, viram seus gastos públicos disparar consideravelmente, o que implicou o crescimento da dívida externa. Assim, as taxas de juros necessitaram ser aumentadas, gerando cortes de investimentos nos setores

básicos, falência e desemprego. No Brasil, a crise não chegou a níveis de recessão; porém, a produção industrial caiu. O Estado teve que intervir, propondo isenção tributária a vários produtos, principalmente eletrodomésticos, como medida para incentivar o consumo e, por conseguinte, movimentar os setores industriais.

Além da guerra ao terrorismo e dos problemas econômicos, o período entre 2000 e 2009 também ficou marcado por desastres naturais: o *tsunami* ocorrido no Oceano Índico, em 2004, vitimou quase 200 mil pessoas; nos Estados Unidos, a passagem do furacão Katrina tirou a vida de dois mil cidadãos. As discussões em torno do aquecimento global voltaram à tona.

Quanto à tecnologia, a primeira década do século XXI presenciou o surgimento de novas mídias para armazenamento de dados, menores em tamanho e com mais capacidade de reservação. As fitas de videocassete e os disquetes dos anos 1990 foram substituídos pelos *CDs-R*, *pen-drives*, *DVDs*, cartões de memória e, inclusive, pelos *sites* de “armazenamento em nuvem”. Difundiram-se as câmeras fotográficas digitais e os aparelhos leitores de arquivos MP3 (som) e MP4 (som e vídeo). A conexão de Internet por banda larga se popularizou. Surgiram a enciclopédia *on-line Wikipedia* e o *site* de vídeos *Youtube*. No campo da ciência, pesquisadores concluíram que o Sistema Solar deveria ser reconfigurado, e Plutão passou à categoria de “planeta anão”. Na saúde, houve, em 2009, uma pandemia de gripe, originada pela disseminação do vírus *H1N1*.

Nos esportes, nesse período, ocorreram três Olimpíadas (Sydney, Austrália, 2000; Atenas, Grécia, 2004; Pequim, China, 2008) e duas Copas do Mundo de futebol masculino (2002, Coreia do Sul/Japão – quando a seleção brasileira foi pentacampeã; 2006, Alemanha). O Brasil sediou, em 2007, os Jogos Pan-Americanos.

A religião católica, em 2005, vivenciou o falecimento de seu líder João Paulo II, após quase 27 anos no cargo. Em seu lugar, por decisão do conclave, assumiu Bento XVI, que veio a renunciar ao pontificado em 2013.

Durante a década de 2000, a revolução digital chegou às artes. Vídeos registrando *happenings* (encenações espontâneas, em lugares inesperados) e produções artísticas próprias passaram a ser compartilhados no *Youtube*, para quem quisesse assistir. No cinema, foram comuns os filmes inspirados em *best-sellers* literários. Na música, houve o falecimento do ídolo *pop* Michael Jackson, em 2009, e o sucesso de bandas e artistas voltados ao público adolescente ditou padrões de comportamento e vestuário. Na

televisão, as séries de TV americanas, graças à oferta de canais por assinatura, ganharam muitos seguidores.

No início da década de 2010<sup>42</sup>, os fatos políticos mundiais que mais repercutiram foram a “Primavera Árabe”, série de protestos populares contra os governos ditatoriais em nações do Oriente Médio e do norte da África, por razão das péssimas condições de vida e da insatisfação com as políticas públicas dos regimes totalitários, no final de 2010; o fim da Guerra do Iraque, em 2011; e a reeleição de Barack Obama para a presidência dos Estados Unidos, em 2012.

Nesses primeiros anos da segunda década do século XXI, o mundo também presenciou mais dois grandes desastres naturais: o terremoto de 7.3 graus corrido no Haiti, em 2010, destruindo o país e matando mais de 200 mil pessoas, e o terremoto do Japão, em 2011, com 9 graus, vitimando 13 mil pessoas e desencadeando um grave acidente nuclear na Usina de Fukushima.

Nos esportes, em 2010, o continente africano sediou, pela primeira vez na história, uma edição da Copa do Mundo de futebol masculino.

Para o setor de tecnologia, os anos iniciais de 2010 tiveram como marco a propagação dos dispositivos móveis. *Notebooks*, *smartphones* e *tablets* passaram a captar maior interesse do mercado consumidor do que os chamados “computadores de mesa”. As empresas Apple e Microsoft consolidaram-se como referências. A rede social *Facebook* passou a ser a maior da Internet, em quantidade de perfis cadastrados. Os aparelhos de televisão modernizaram-se, exibindo imagem e som com maior qualidade de resolução, graças às transmissões por sinal digital. A tecnologia do disco de *blu-ray* melhorou o armazenamento e a reprodução de dados, em comparação com o *DVD*, e tornaram-se comuns os aparelhos capazes de executar arquivos gerados por computadores.

O Brasil acompanhou esses eventos mundiais e, ao seu ritmo, foi incorporando as novidades da ciência, das artes e do comportamento durante os anos 2000. Até 2012, a história nacional foi palco de acontecimentos determinantes para os caminhos que a nação vem trilhando até o presente, quase final da década de 2010.

Na política e na economia, o marco dos anos 2000 foi a chegada de um representante de um partido de esquerda à presidência do país. Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito presidente do Brasil, após

---

<sup>42</sup> 2012 será o limite temporal das informações listadas a seguir para a década de 2010, em virtude do ano de publicação da primeira edição do manual didático a ser analisado neste capítulo.

três tentativas anteriores (1989, 1994, 1998). Ficou no cargo até 2010, já que foi reeleito em 2006.

A gestão de Lula esteve centrada em medidas para combater a pobreza e recuperar o papel do Estado no desenvolvimento econômico. Desse modo, conforme Vainfas *et al.* (2013, p. 264 e 265), em seu “projeto nacionalista e estatista”, destacaram-se o equilíbrio fiscal; o controle dos gastos públicos; a suspensão das privatizações; a ampliação das relações comerciais e diplomáticas com países estrangeiros, além dos Estados Unidos; a diminuição de impostos sobre produtos da cesta básica e de materiais de construção; os investimentos em setores produtivos da indústria; o reajuste do salário mínimo com índices maiores que a inflação; e o aumento da oferta de crédito para os trabalhadores. Outras políticas importantes adotadas pelo governo Lula foram os programas “Bolsa Família”, que retirou muitos brasileiros da condição de miséria absoluta, ao lhes garantir uma transferência direta de renda, e “Minha Casa, Minha Vida”, em que o governo subsidiava a aquisição da casa própria por famílias de baixa renda. O país estava tão estável economicamente que a “Crise de 2007”, que abalou diversos países além dos Estados Unidos, onde começou, pôde ser contornada com o fortalecimento do mercado interno.

Contudo, o mandato de Lula não esteve livre de crises políticas e escândalos que reverberam até o presente. O “Mensalão” foi um esquema que visava à arrecadação de dinheiro junto a empresários, ministros e parlamentares, em troca da aprovação de matérias de interesse do Executivo. Em 2012, muitos envolvidos foram julgados e condenados à prisão pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Atualmente, as investigações sobre as práticas de corrupção desse período estão sendo desdobradas na “Operação Lava Jato”, iniciada ainda em 2014.

Na primeira década do século XXI, outros fatos importantes na história do Brasil foram: em 2000, as comemorações pelos 500 Anos do Descobrimento; em 2002, a aprovação do novo Código Civil, tendo em vista que a versão anterior, de 1916, já não estava adequada à realidade social brasileira; em 2005, foi promulgada a Lei de Biossegurança, que passou a permitir a pesquisa com células-tronco e a comercialização de produtos transgênicos; no mesmo ano, ocorreu um referendo, em que a população decidiu pela proibição do comércio de armas de fogo no país; em 2006, a Lei Maria da Penha foi sancionada, representando um marco na coibição da violência contra a mulher; em 2008, houve, pela primeira vez, a extração de petróleo na chamada camada

pré-sal, em São Paulo; em 2009, passou a vigorar o Acordo Ortográfico dos Países de Língua Portuguesa, assinado ainda em 1990.

A década de 2010 principiou com outro acontecimento importante na política brasileira: a eleição de uma mulher para o cargo de Presidente da República. Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ministra-chefe da Casa Civil no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, venceu as eleições de 2010 e chegou, inclusive, a ser reeleita, em 2014. Seu segundo mandato foi interrompido em 2016, em razão de um *impeachment*. Para Vainfas *et al.* (2013, p. 266), a chegada de Dilma Rousseff à Presidência representou um “grande avanço democrático para o Brasil”, considerando que, quando jovem, ela fora presa e torturada, por haver participado da luta armada contra a ditadura militar.

As ações do governo Dilma deram prosseguimento aos projetos iniciados por seu sucessor. O Brasil chegou a representar a sexta potência econômica mundial, superando o Reino Unido. Porém, lentamente, os índices econômicos começaram a decair, sendo necessária a elevação dos juros, o que passou a desagradar grande parcela da sociedade. Além disso, começaram a ser noticiados sucessivos casos de corrupção, principalmente envolvendo a Petrobras. Em decorrência, muitos cidadãos tomaram as ruas como forma de protesto, em junho de 2013.

Entre 2010 e 2012, a história do Brasil registrou, ainda, o Censo Demográfico, em 2010, que contabilizou a existência de quase 200 milhões de brasileiros; e em 2012, a Organização das Nações Unidas realizou o evento Rio+20, no Rio de Janeiro, para abordar políticas relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à gestão adequada dos recursos naturais por parte das nações.

Como se percebe, a história do Brasil, nestes últimos anos, colocou como protagonistas dois governantes familiarizados com os anseios da classe trabalhadora. Em decorrência, suas ações tentaram corrigir as mazelas sociais que marcaram a história do país. No item a seguir, pretendo estudar como a área da educação se vinculou a essa meta.

### **2.6.2 A educação brasileira dos anos 2000: propostas na busca por equidade social através da profissionalização**

A educação foi uma área muito beneficiada pelas ações do ex-presidente Lula, com a justificativa de, assim, atender às demandas das classes sociais menos favorecidas e, então, elevar os indicadores nacionais de qualidade de vida. A Educação Básica



passou a receber mais incentivos financeiros, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e da implantação do Piso Nacional dos Professores. A rede federal de educação profissional foi reestruturada, novas universidades foram criadas e, para as já existentes, ampliaram-se prédios e a oferta de vagas. Mais recursos foram destinados à promoção da pesquisa científica.

O Decreto 2.208/97 havia dissociado a Educação Profissional da Educação Básica, o que acarretou a nítida segregação entre as classes sociais: às mais baixas, caberia o ensino profissionalizante, para a obtenção de um diploma em nível técnico, com conhecimentos suficientes para o exercício de uma profissão; às mais elevadas, o ensino propedêutico, que prepararia o estudante para a próxima etapa em sua formação escolar. Como tentativa de reverter esse quadro, dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Ministério da Educação declarou, já em 2005, que era necessário reconfigurar o ensino profissional no Brasil, para que ele perdesse a característica de ser meramente um treinamento, tão aligeirado quanto possível, de uma profissão. Como medidas efetivas, nessa época, surgiram os programas Escola de Fábrica, que, em uma parceria público-privada, visava à oferta de formação profissional para jovens de 16 a 24 anos, que estavam em vulnerabilidade social e excluídos do mercado de trabalho; e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cujo público-alvo foram os jovens de 18 a 24 anos, desempregados e que tinham apenas a quarta série do Ensino Fundamental, dando-lhes qualificação escolar remunerada em troca do envolvimento deles em ações comunitárias de interesse público.

Anos mais tarde, em dezembro de 2008, o governo Lula decretou a Lei N. 11.892/08, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente, são trinta e oito institutos, com *campi* espalhados por todo o país. A meta desses institutos é a promoção de uma educação profissional de nível médio, preferencialmente integrada à Educação Básica. Tais instituições devem estar voltadas à realidade social e às demandas de trabalho das comunidades em que se situam, potencializando a produção científica e tecnológica. O público principal são os jovens que concluem o Ensino Fundamental.

Para a Educação Superior, a gestão de Lula atuou diretamente em pelo menos três importantes programas. O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior; para tanto, as universidades receberam incentivos para reformas e

construções de prédios, garantia de ações afirmativas, criação de cursos e ampliação de vagas. Com o Programa Universidade para Todos (ProUni), objeto da Lei N. 11096/05, passou a ser possível, aos estudantes da rede pública, solicitar a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais (cinquenta ou vinte e cinco por cento) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos. Outro programa já existente, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), foi reformulado, tendo em vista a diminuição da taxa de juros para os beneficiados.

Na defesa do princípio de que o Estado é que deve ser o promotor de políticas públicas para a educação, pois assim é que se superam as desigualdades sociais, a gestão de Lula tentou reverter as iniciativas do passado que contribuíram para a diminuição das ações federais em prol de um ensino público de qualidade e para todas as classes. Porém, nesse contexto dos anos 2000, a difusão da educação profissional e os financiamentos para a Educação Superior acabaram por ser uma reformulação do ideário mercadológico que há tempos está por trás das medidas governamentais voltadas ao ensino. Parece que a escola não consegue se desvencilhar da função de formação de mão de obra, pois sempre há o imperativo das empresas multinacionais, das agências internacionais de fomento (como o Banco Mundial), e até mesmo do próprio Estado, vendo na industrialização nacional a forma de obter recursos que o auxiliem na superação de crises econômicas. É inegável que a criação da Rede Federal de Educação, por exemplo, ao estimular o desenvolvimento e a divulgação da tecnologia e da ciência em meio às comunidades menos favorecidas socialmente, veio como uma tentativa de reparo das injustiças educacionais ocorridas na era FHC, principalmente. Porém, o plano neoliberal para a educação não foi suplantado, e seu poder de alcance é tão amplo que chega, inclusive, a determinar a constituição da identidade do público-alvo:

O problema das reformas, e também das políticas educacionais, é centralmente o problema da mudança nas capacidades interiores, cognitivas e instrumentais dos indivíduos, de modo que essas mudanças coincidam com os objetivos da administração social das populações. As reformas e as políticas estão relacionadas com a gestão dos indivíduos e das agências encarregadas de educar esses indivíduos. Para isso, estabelecem uma série de regulamentações, mobilizam discursos e tecnologias (como o currículo, a didática, modalidades de organização e gestão escolar etc.), tornando a alma e as capacidades humanas objetos de disputa e governo. (GARCIA, 2010, p. 446)

Essas medidas que se mostram inclusivas em um primeiro momento, ao fim e ao cabo, representam mais uma tentativa de controle do governo sobre os cidadãos. Elas traduzem um esforço calculado para a manutenção de um “estado de ser” da sociedade brasileira. Trata-se de metas e estratégias que reforçam inclusões e exclusões: pouco adianta o Estado incentivar a formação profissional se o mercado não for capaz de bem absorver os trabalhadores formados, garantindo-lhes remuneração digna e a proteção por leis justas. E, paralelo a isso, outro problema se faz notar: a ausência de diretrizes que conduzam a integração entre os conhecimentos técnicos e o currículo da Educação Básica. Nessa intersecção, o ensino de literatura, em sua perspectiva mais humanizadora, traria importantes contribuições: um bom electricista, por exemplo, saberia planejar a rede de cabos para a instalação de um equipamento e, também, as suas ações como sujeito crítico e atuante em seu meio social, compreendendo as dinâmicas intrínsecas ao mundo do trabalho.

Durante o período de Dilma Rousseff no cargo de Presidente do país, surgiram o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cujo foco foi a qualificação dos trabalhadores através da oferta de cursos profissionalizantes gratuitos e o recebimento de bolsas remuneradas, e o Mais Educação, que visava à promoção da Educação Básica, ampliando as condições para que os alunos permanecessem mais tempo no ambiente escolar. No Ensino Superior, o programa Ciência sem Fronteiras, de 2011, concedeu bolsas de estudo a acadêmicos brasileiros que tivessem interesse em qualificar sua formação, através de intercâmbio com universidades sediadas em outros países.

Nestas duas primeiras décadas do século XXI, o avanço das tecnologias no setor da indústria nacional passou a requerer profissionais cuja formação seja tão prática e objetiva quanto possível; não há “utilização” para os conhecimentos de caráter enciclopédico. Conforme tentei expor, durante os mandatos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, as ações do Ministério da Educação mostraram-se alinhadas com o projeto capitalista de instrumentalização de mão de obra, haja vista os incentivos disponibilizados à educação profissional, principalmente em nível médio. É inquestionável que aprender um ofício dignifica os sujeitos e que pode modificar uma condição social miserável. Todavia, trabalho e alienação não podem ser sinônimos: o trabalho deve emancipar, e não transformar “dentro da ordem”. Nesse sentido, também os estudantes do ensino profissionalizante necessitam ter a competência para refletir sobre o sistema de produção de que fazem ou farão parte, bem como serem incentivados

a progredir em sua trajetória escolar, sem “se contentar” apenas com a formação técnica em nível médio. E, nisso, o ensino de literatura tem muito a contribuir, se conduzido adequadamente. Sob esse princípio, dirijo o olhar ao último livro didático da cronologia de manuais literários que venho estabelecendo.

### **2.6.3 *Literatura brasileira e portuguesa*, de Douglas Tufano: a aula de literatura se rende às mídias digitais**

Para que não haja dúvidas sobre o perfil do manual, a remissão à geração digital está já na capa de *Literatura brasileira e portuguesa*. Grandes anéis em tom de cinza parecem se somar às tiras de papel de uma instalação artística fotografada. Esses anéis remetem ao ícone da coleção *Vereda Digital*, da editora Moderna, na qual o volume dedicado à disciplina de Literatura figura junto aos de gramática, biologia, história, matemática e as outras matérias do currículo do Ensino Médio. O *slogan* dessa coleção é: “Vereda Digital: O caminho mais moderno e seguro rumo ao Enem e à universidade”. Certamente, o teor dessa orientação refletirá na configuração da proposta didática de *Literatura brasileira e portuguesa*.

O autor, Douglas Tufano, é apresentado à primeira página do manual como licenciado em Letras Português-Francês e Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Também é informado que durante vinte e cinco anos ele foi professor de escolas da rede pública e particular de São Paulo. Esses dados são encontrados novamente na Internet, na página <[www.douglastufano.com.br](http://www.douglastufano.com.br)>, na qual consta, ainda, que o professor Tufano lecionou literatura brasileira, língua portuguesa e história da arte, publicou livros didáticos e paradidáticos por diversas editoras do país e que, “Atualmente, ministra cursos de capacitação para professores de todo o Brasil, a convite de Secretarias de Educação e instituições particulares de ensino”<sup>43</sup>. Na aba “Livros”, esse *site* traz uma lista de obras de autoria de Douglas Tufano, com títulos como *Moderno dicionário escolar* (1992), *Gramática fundamental* (várias edições), *De Camões a Pessoa: antologia escolar da poesia portuguesa* (2000), *Jean Baptiste Debret* (2000), *A história de Jesus através da arte* (2000), *Machado de Assis – Questões éticas em discussão* (2003) e *Navegando pela história do livro* (2012), dentre outros. Em “Crônicas”, quem visita a página *on-line* pode ler dez textos literários assinados pelo próprio Tufano, e em “Apresentação” são disponibilizados seu endereço de correio

---

<sup>43</sup> Informação disponível em: <[http://www.douglastufano.com.br/sobre\\_1.html](http://www.douglastufano.com.br/sobre_1.html)>. Acesso em: 30 abr. 2019.

eletrônico e *links* que remetem ao seu perfil nas redes sociais *Multiplay* (não mais existente) e *Facebook*, e na plataforma de vídeos *Youtube*. É notável a tentativa de diálogo entre Tufano e seu público, ademais do seu engajamento com o mercado editorial voltado à educação.

*Literatura brasileira e portuguesa*, sob responsabilidade da Editora Moderna, teve apenas uma edição, lançada em 2012<sup>44</sup>. A obra se estrutura em um volume único, destinado às três séries do Ensino Médio. Em minhas análises, utilizarei a versão “Livro do aluno”<sup>45</sup>.

São 640 páginas, impressas em papel de excelente qualidade, o qual favorece o aproveitamento máximo das cores e a perfeita resolução das muitas imagens que se espalham pelo manual (algo que pode se justificar pela atuação de Tufano como professor de história da arte). A obra compreende trinta e cinco capítulos, divididos em três partes sinalizadas por cabeçalhos de cores distintas (Parte 1, cabeçalho azul, capítulos 1 a 14, totalizando 228 páginas; Parte 2, cabeçalho laranja, capítulos 15 a 26, com 220 páginas; Parte 3, cabeçalho lilás, capítulos 27 a 35, com 184 páginas). Na passagem entre uma parte e outra, há as seções “Painel de história da arte” (reprodução de obras de arte de artistas renomados, com ligeiras explicações teóricas sobre os movimentos estéticos a que se vinculam), “Questões para revisão” (compilação de questões de exames vestibulares de diferentes instituições brasileiras) e “Resumo” (os estilos de época abordados na parte em questão são sintetizados e relacionados com fotografias e obras de arte). À página 634, encontra-se o “Pequeno dicionário de termos literários”, voltado para “alunos que se iniciam nos estudos literários”. São mais de oitenta verbetes, em cinco páginas. O livro se encerra com uma bibliografia e com uma página de exposição da estrutura do *DVD-ROM* que o acompanha.

Esse *DVD* traz um menu que se ramifica em quatro grandes eixos: “Visão do especialista”, em que o usuário tem acesso à seleção de algumas questões de

<sup>44</sup> A coleção *Vereda Digital* continua sendo impressa pela Editora Moderna. Em 2017, suas obras passaram por atualizações. A autoria do volume dedicado à disciplina de literatura ficou a cargo do professor Fernando Marcílio Lopes Couto, graduado em História e Letras pela Universidade de Campinas (Unicamp) e docente do Sistema Anglo de Ensino há mais de vinte anos. Informações disponíveis em: <[https://web.moderna.com.br/web/vereda-digital-2018/conversa-com-os-autores-lista?p\\_p\\_id=122\\_INSTANCE\\_VzsdX64H875V&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-1&p\\_p\\_col\\_pos=1&p\\_p\\_col\\_count=3&p\\_r\\_p\\_564233524\\_resetCur=true&p\\_r\\_p\\_564233524\\_categoryId=3615893&Disciplina=3615893&NomeDisciplina=Literatura](https://web.moderna.com.br/web/vereda-digital-2018/conversa-com-os-autores-lista?p_p_id=122_INSTANCE_VzsdX64H875V&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=3&p_r_p_564233524_resetCur=true&p_r_p_564233524_categoryId=3615893&Disciplina=3615893&NomeDisciplina=Literatura)> e <<http://prod.radioculturabrasil.com.br/fernando-marcilio-lobes-couto-1>>. Acesso em: 01 maio 2019.

<sup>45</sup> Optei pela versão do aluno, para este manual de Douglas Tufano, com o intuito de que minhas análises contemplassem exemplares voltados não apenas aos professores.

vestibulares já respondidas e às estratégias empregadas para a obtenção da resposta; “Biblioteca do estudante”, com sugestões de *sites* para consulta, instruções sobre ferramentas digitais disponíveis na *web* e dois pequenos compêndios sobre literatura estrangeira e literatura africana de língua portuguesa; “Conteúdo multimídia”, em que se encontram vídeos com fragmentos de produções cinematográficas, comentários de Douglas Tufano a respeito de obras de arte e estilos literários, e áudios com a leitura de algumas obras literárias; e, por fim, “Lista de exercícios”, trazendo um conjunto de exercícios adicionais e, a seguir, suas esperadas respostas. Cada item vem sinalizado pelo ícone de um disco e uma seta, pois, através desse elemento gráfico, disseminado ao longo do livro impresso, o leitor é convidado a consultar o conteúdo do *DVD* relacionado com o tópico em estudo e, assim, complementar as informações obtidas.

Em sete parágrafos, Douglas Tufano expõe as características e os propósitos de *Literatura brasileira e portuguesa*, em um texto intitulado “Apresentação”. Segundo o autor, seu objetivo é “oferecer a professores e alunos um rico e diversificado material de apoio para o curso de literatura brasileira e portuguesa”, no qual consta “um grande número de textos acompanhados de atividades de leitura e análise, além de propostas de exercícios individuais e em grupo”. Esses textos passaram pelo crivo criterioso de Tufano, a fim de que a obra se tornasse “um estímulo ao desenvolvimento do hábito da leitura” (TUFANO, 2012, p. 3).

No terceiro parágrafo, o professor Tufano salienta a relação entre a história e os estilos literários e afirma que a remissão à literatura portuguesa ocorre porque esta é “a raiz da literatura brasileira” (TUFANO, 2012, p. 3).

A seguir, nos próximos três parágrafos, o autor do manual salienta a relação entre o conteúdo interno ao livro e as informações externas indicadas. Inicia chamando a atenção para o diálogo com a história da arte, já que a produção de literatura está em consonância com o contexto artístico de sua época. Então, é necessário ao estudante remeter-se a *sites*, filmes e outros livros. Para complementar a aprendizagem, há “seções especiais de revisão”, com “numerosos exercícios” (TUFANO, 2012, p. 3).

O teor do *DVD* é descrito como sendo um “apoio pedagógico” para professores e alunos, elaborado para “enriquecer o trabalho em sala de aula”. A preocupação com o preparo adequado para bem prestar os concursos vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é manifestada. E inclusive os docentes podem, através do *DVD*, aprimorar-se, uma vez que para eles foram preparadas “seções especiais”, com “textos de capacitação teórica, mapas conceituais etc.”. Esse “rico material de apoio

pedagógico” garantirá “um trabalho multidisciplinar e diferenciado no estudo da literatura brasileira e portuguesa” (TUFANO, 2012, p. 3).

Diferentemente do que venho notando nos textos de apresentação dos manuais didáticos desta minha tese, Tufano optou por não solicitar a contribuição dos seus leitores para futuras reedições de sua obra. O último parágrafo de “Apresentação” se conclui com uma frase em que o autor somente manifesta o desejo de que seu livro “ajude a transformar as aulas de literatura em momentos de grande enriquecimento cultural” (TUFANO, 2012, p. 3). Mais abaixo, após a assinatura “O autor”, há a dedicatória de Tufano, voltada para a esposa e as filhas.

Três aspectos merecem ser observados nesse texto introdutório de *Literatura brasileira e portuguesa*. O primeiro deles, a ênfase que Douglas Tufano confere à qualidade do que produziu: dos sete parágrafos que escreveu, em quatro há a remissão ao termo “rico” e suas variantes “enriquecer” e “enriquecimento”. Ou seja, o autor defende que a obra que o seu leitor tem em mãos é o que há de mais valioso, produtivo e excelente no estudo de literatura. Não há sequer uma “falsa modéstia”, o que se reafirma com a ausência de algum pedido de contribuição dos professores que se valerem da obra. O segundo está na ênfase à perspectiva historiográfica na apresentação dos conteúdos literários, o que é enaltecido pelo diálogo que há entre texto literário e demais manifestações artísticas; resta-me, logo, averiguar em que medida essas outras informações são expostas por Tufano sem deixar a palavra literária em plano inferior. E o terceiro é a explícita vinculação entre o projeto de *Literatura brasileira e portuguesa* e os exames de seleção – vestibular e ENEM. Mais uma vez, ao estudar literatura através desse manual, o estudante estará instrumentalizando-se para a aprovação em provas futuras.

*Literatura brasileira e portuguesa*: de acordo com seu prefácio, um “material de apoio para o curso de literatura”, um “estímulo ao desenvolvimento do hábito da leitura” e um promotor de “momentos de grande enriquecimento cultural”. Trata-se de três qualificadores bastante ousados, tendo em vista o público-alvo desse manual – os estudantes do Ensino Médio, forjados pelos apelos tecnológicos do século XXI e cada vez mais exigentes acerca do que pode lhes prender a atenção.

Como já observado em livros didáticos das décadas anteriores, a contracapa de *Literatura brasileira e portuguesa* traz um texto de cunho propagandístico, em que são exaltadas as características da coleção *Vereda Digital*, da editora Moderna, e sua aplicação na proposta para a disciplina de Literatura. Igualmente ao texto da

“Apresentação”, são elencadas a grande quantidade e variedade de exercícios comentados, voltados ao ENEM e aos vestibulares; a representatividade das obras literárias analisadas, para a adequada compreensão dos períodos literários; a importância do conteúdo de apoio presente no *DVD*; a abordagem interdisciplinar conferida às lições; e a presença de textos de literatura estrangeira, proporcionando ampliação do conhecimento.

Imbuída pelo notável apreço com que Tufano descreveu o projeto de seu mais recente livro didático destinado ao Ensino Médio, principio a análise do conteúdo das lições de *Literatura brasileira e portuguesa*. Estudarei três capítulos, a fim de contemplar as três partes desse material.

Antes, uma visão geral da estrutura dos capítulos: a primeira página traz uma imagem de grande dimensão, geralmente alguma pintura, cujo conteúdo ou autor é relacionado ao tema da lição. Há um parágrafo introdutório antes dela e uma detalhada legenda. À página seguinte, surge uma síntese do tema, com os subtítulos que lhe cabem. As construções frasais são bem explicativas, e os parágrafos não são muito extensos. Há muitas imagens, dispostas entre os textos. A vida e a produção literária dos autores relacionados são apresentadas em um parágrafo, ao que se seguem descrições de uma ou duas de suas principais obras e algum fragmento para leitura e resolução de questões, que normalmente requerem mais a habilidade de compreensão textual do que a interpretação mais crítica ou a aplicação de algum aspecto teórico. Esses textos trazem, à margem, um glossário, bem como o ícone do disco que remete ao conteúdo multimídia do *DVD*. Os capítulos se concluem com as seções “Encontro com a literatura estrangeira”, que direciona a algum texto presente no *DVD*, e “Vale a pena”, desmembrada em itens como “Vale a pena ler”, “Vale a pena assistir”, “Vale a pena acessar” e “Vale a pena ouvir”. Quando possível, o autor Douglas Tufano vale-se de sua atuação na área das Artes e apresenta, no interior da teorização, o *box* “Diálogo com a pintura”: uma obra é cotejada com algum fragmento literário, reforçando a tendência artística de uma época. Citações de críticos literários, historiadores e outros pesquisadores também estão no manual, mas não são regra.

Dentro da Parte 1, a produção literária brasileira passa a ser o tema do manual a partir do seu décimo segundo capítulo, “Brasil: literatura informativa e jesuítica”. Até esse momento, as lições estavam centradas em conteúdos de teoria literária (conceito de literatura, gêneros literários) e em assuntos vinculados com a história da literatura portuguesa. Optei por analisar o capítulo 14, “O Arcadismo”.



Estendendo-se por dezesseis páginas, “O Arcadismo” é uma lição permeada por muitas imagens, cuja resolução, independentemente do seu tamanho na página, é sempre excelente. Já à primeira página do capítulo, em ampla dimensão, encontra-se a reprodução do quadro “Os pastores”, de Willian Hunt (1851), após um breve parágrafo introdutório sobre os temas mais comuns na poesia árcade. No canto superior esquerdo, há o ícone que convida o leitor a buscar o material complementar no *DVD*: o vídeo de Douglas Tufano explicando o Arcadismo.

Na página seguinte, há o item “Um novo estilo poético”, em que o leitor é informado sobre as motivações do estilo literário em foco e seus temas mais comuns. Mais uma vez, há a imagem de uma pintura do século XVIII, no centro da página.

A próxima temática intitula-se “O Arcadismo em Portugal”, mostrando a produção de Manuel Maria Barbosa du Bocage. Para o tópico “Leitura”, Douglas Tufano selecionou dois sonetos do escritor português, para os quais há a proposição de quatro exercícios: três deles objetivos, que solicitam que o estudante escolha a alternativa correta dentre afirmações sobre temas e figuras do primeiro soneto, e um de cunho dissertativo, em que o estudante necessita esboçar seu entendimento quanto aos traços árcades ou românticos que notar no segundo soneto. Ambos os textos vêm acompanhados de um glossário: caixa de texto, de fundo azul, exposta à margem dos poemas. Os verbetes esclarecidos estão em destaque no interior dos versos.

O item “Uma época de agitação filosófica: o Iluminismo” vem a seguir, trazendo dados sobre o desenvolvimento dessa corrente filosófica sobretudo na França. Tufano menciona a importância da obra *A Enciclopédia*, do lema “Ouse saber” e dos cafés e jornais para a difusão dessas novas ideias pela Europa. Fotografias e informações em caixas de texto paralelas ao texto principal do tópico são vistas.

Os subtítulos que se seguem são “O Iluminismo em Portugal” e “O Arcadismo no Brasil”. Neste último, o autor de *Literatura brasileira e portuguesa*, após uma breve contextualização histórica, traz a produção dos escritores Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa e Basílio da Gama. Para cada um deles, há uma síntese de sua contribuição para a história da literatura brasileira e a reprodução de um trecho de alguma de suas composições, seguida por exercícios. Sobre Tomás Antônio Gonzaga, há um excerto de *Cartas Chilenas* e outro de *Marília de Dirceu*. Os quatro exercícios propostos são questões dissertativas, mas a resposta para as três primeiras parece ser bastante simples (“1. Como é chamado o governador Luís da Cunha Meneses nesse trecho”, “2. Há ironia nesse modo de falar do governador? Explique” e “3. A que é

comparado o governador? Por quê?” [TUFANO, 2012, p. 208]). Para a quarta atividade, cujo tema é um fragmento de *Marília de Dirceu*, o estudante é convocado a elaborar um texto dissertativo, expondo se o conceito de *carpe diem* se verifica no texto gonzagueano lido. Quanto a Cláudio Manuel da Costa, quatro exercícios – dois de assinalar “X” e dois de formulação de explicações – vêm após um soneto. E, para Basílio da Gama, Tufano selecionou de *O Uruguai* a aclamada passagem sobre a morte de Lindoia e elaborou para ela quatro questões, enfocando a habilidade de compreensão textual, somente (por exemplo, “3. Ao pegar Lindoia nos braços, o que o irmão percebeu?” [TUFANO, 2012, p. 212]).

O capítulo é concluído com a remissão ao DVD no tópico “Encontro com a literatura estrangeira”: na mídia, o aluno poderá ler um trecho de *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift. No box “Vale a pena”, são sugeridos dois livros (*Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles, e *Chica da Silva e o contratador dos diamantes – o outro lado do mito*, de Júnia Pereira Furtado), um filme (*A missão*, do diretor Roland Joffé), um disco (*Modinhas coloniais e imperiais*, de Lea Vinocur Freitag) e um site sobre a vida e a obra de Aleijadinho.

Antecedendo a Parte 2, o leitor de *Literatura brasileira e portuguesa* tem acesso ao “Painel de história da arte 5: Neoclassicismo”. Em quatro páginas, há fotografias de edifícios, esculturas, afrescos e capas de livros, além de reproduções de quadros, seguidas por comentários de Tufano. Em seguida, vêm outras quatro páginas de exercícios objetivos (assinalar a resposta correta, relacionar colunas, deduzir a veracidade ou falsidade de afirmações), abordando toda a Parte 1 do manual. São questões sem indicação de autoria (presumo que sejam do próprio professor Tufano), exceto uma, atribuída à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esse bloco inicial de *Literatura brasileira e portuguesa* se conclui com o “Resumo 1 – Do Trovadorismo ao Arcadismo”, em que há a primazia de imagens e suas respectivas legendas explicativas – fotografias, mapas, reproduções de obras de arte – em meio a alguns parágrafos de texto-resumo para os estilos de época e as datas citados. Esse conteúdo divide-se em “Portugal” e “Brasil” e faz referência aos dados complementares disponíveis ao leitor no DVD.

Analisando esse primeiro recorte de *Literatura brasileira e portuguesa*, em que as imagens se tornaram o principal atrativo para a recepção dos textos literários, percebo que houve um excesso por parte de Tufano na quantidade de informações “extra-literárias” disponibilizadas. Não nego que fornecer ao aluno a contextualização história

relativa ao contexto artístico da época em que o Arcadismo se desenvolveu no Brasil é importante; porém, foram tantas as obras de arte e os dados acerca delas oferecidos aos estudantes que os textos árcades permaneceram quase que em posição secundária. Assim, até mesmo a atuação do professor como mediador entre as leituras literárias e as suas possibilidades de significação foi alterada, na medida em que, se preferisse, pouco precisaria falar: ou porque tudo está pronto no material livro/*DVD*, restando-lhe apenas indicar as seções, ou porque os textos literários são escassos, e as atividades sobre eles são mínguas. Sequer lhe seria necessário circular entre os alunos na classe.

Segundo o que mencionei durante o capítulo da fundamentação teórica, ao citar as considerações de Todorov (2014), de nada adianta ensinar sobre o objeto literário sem antes bem compreender a palavra literária em seu caráter simbólico; o conhecimento deve partir da obra literária em direção aos saberes que lhe sejam periféricos, mas que auxiliem em sua recepção. Debruçar-se sobre que é externo ao texto literário somente ganhará relevância se esse procedimento convergir para as hipóteses que se levantem durante o ato de interação autor-texto-leitor, isto é, para lançar luz sobre detalhes que prendam a atenção para além dos versos e dos enredos. O professor e pesquisador Fabio Durão ratifica essa opinião:

A implicação fundamental para a prática pedagógica que decorre dessa concepção da literatura como objeto propício para a formulação de hipóteses [...] é a de que o ensino não acontece por meio da transmissão de um conhecimento estanque. Todas aquelas informações que normalmente são trazidas à baila – desde as datas de nascimento e morte do autor, sua biografia, o contexto social, as influências, as características do estilo de época ao qual pertence etc. – tudo isso só tem validade quando subordinado a uma hipótese interpretativa. É ela que ajudará para a constituição do objeto como tal. E note-se: ela não é algo reservado à pós-graduação, mas deveria acompanhar o ensino da literatura desde o começo. Cabe ao professor diferenciar os *tipos* de hipótese de leitura segundo o nível do aluno. (DURÃO, 2017, p. 21, grifo do autor)

Assim, é a subjetividade leitora que delimita os contornos do objeto literário. No ambiente escolar, a atuação do docente de literatura, conforme venho insistindo neste trabalho de tese, deve justamente intervir no olhar do estudante para a literatura, proporcionando-lhe enxergar o detalhe, o pormenor que poderia ser deixado de lado sem a sua atuação. Há que se aguçar o olhar, para que a recepção se potencialize. Assim, a conduta do professor não pode resumir-se a indicar as páginas do manual ou tão-somente colocar um *DVD* em execução; ele precisa comprometer-se com a

literatura, antes mesmo de lançá-la para seus alunos. Desse modo, poderá selecionar o que “de fora” do texto literário é conveniente conhecer, para a adequada recepção.

Retomando as lições de *Literatura brasileira e portuguesa*, dirijo-me o à Parte 2. Desta, selecionei o capítulo 21, acerca do gênero teatral: “O Romantismo no Brasil – Teatro”. De antemão, é interessante pontuar a atenção que, a exemplo de Maia em *Literatura: textos & técnicas*, Tufano dispensou a esse gênero literário, tantas vezes silenciado pelos autores de manuais didáticos.

O capítulo inicia, como esperado em *Literatura brasileira e portuguesa*, com uma imagem que toma conta de quase toda a página 321: a reprodução de uma pintura assinada por Paul Albert Besnard, *A estréia de Hernani*. No quadro, o autor retrata o ambiente de um teatro durante a encenação de *Hernani*, de Victor Hugo. O lugar é luxuoso, e a plateia está lotada. Destacam-se as expressões faciais de inquietação. A justificativa de Tufano para a remissão a esse quadro é a contribuição do Romantismo na inserção do drama como novo gênero teatral, ainda que contrariando os conservadores.

Na sequência, o autor do livro didático dedica quase duas páginas à descrição do gênero drama e da importância de Victor Hugo e *Hernani* nesse processo. As imagens têm proporção bastante reduzida. Há um excerto de *Do grotesco ao sublime*, também de Victor Hugo, para o qual são propostas cinco questões discursivas, cujo grau de dificuldade de algumas é um pouco maior daquele que verifiquei na análise da lição da Parte 1. Nestas, o aluno precisa fazer deduções a partir do que leu no texto e conforme as orientações fornecidas pelo enunciado (por exemplo: “**1. b)** Quais as características, portanto, do novo gênero teatral que Victor Hugo estava propondo? Em que esse novo gênero se diferenciava dos clássicos?”; “**3.** A leitura do texto nos permite levantar algumas hipóteses a respeito dos assuntos ou enredos que o autor gostaria de apresentar no palco. Quais seriam eles?” [TUFANO, 2012, p. 323]). Nesse sentido, é um ponto alto de *Literatura brasileira e portuguesa* a inserção de um clássico da literatura ocidental a fim de estabelecer diálogo com o conteúdo mais específico de que logo tratará. Além disso, o aluno foi estimulado a tecer conclusões que o auxiliarão já de imediato, exercitando o princípio de que a prática da literatura comparada é transversal e amplia as relações dos textos com o mundo, do passado e até o presente.

A explanação teórica de Tufano para o teatro do Romantismo brasileiro é breve. Principia com a remissão ao ator e empresário João Caetano, fundador da Companhia Dramática Nacional em 1833. Em um *box* à lateral da página, há um resumo de *Antônio*

*José* ou *O poeta e a inquisição*, de Gonçalves de Magalhães. A seguir, surgem duas grandes fotografias, do Teatro de Santa Isabel (Recife, Pernambuco) e do Teatro da Paz (Belém, Pará).

O subtítulo “Principais dramaturgos do Romantismo” lista rapidamente dados de vida e obra dos autores Martins Pena, Joaquim Manuel de Macedo, Gonçalves Dias e José de Alencar. E, então, desponta o momento alto desse capítulo 21: a compilação de *O juiz de paz na roça*, de Martins Pena, na íntegra, ao longo de quinze páginas do manual, com o mínimo de recursos visuais às margens do texto. Está acompanhado de glossário e Tufano intervém apenas na contextualização inicial.

Para a recepção desse texto, Douglas Tufano preparou mais de dez questões discursivas, as quais novamente oscilam acerca do grau de dificuldade. Algumas são bem simples, pautando-se mais pelo exercício de teoria literária (“**1. b)** Para que servem as rubricas, isto é, as indicações que aparecem em itálico entre parênteses?”); outras requerem compreensão textual (**2.** A partir do momento em que o juiz entra em cena, o que podemos perceber quanto à relação entre a população local e as instituições públicas – no caso, a Justiça?”), e por fim, vêm as que presumem uma reflexão por parte dos estudantes (“**4.** Releia a cena XI, em que o juiz despacha. **a)** Pode-se dizer que, nessa cena, ele demonstra abuso de autoridade? Por quê? **b)** Como pode ser caracterizada a relação entre eleitores e políticos apresentada nessa cena?”; **7.** Por trás de um enredo simples, envolvendo a gente simplória ‘da roça’, podemos dizer que essa comédia tem também um objetivo de crítica social? Explique.” [TUFANO, 2012, p. 339-340]). O estudo a respeito do teatro romântico se conclui com as seções “Encontro com a literatura estrangeira”, em que o ícone do disco com seta remete ao conteúdo do DVD, mais precisamente à aba “Biblioteca do estudante”, em que se poderá ler um trecho de *O inspetor geral*, de Gogol; e “Vale a pena”, em que Tufano recomenda a leitura de *O noviço*, de Martins Pena, e a visualização do filme *A marvada carne*, do diretor André Klotzel.

À parte, antecedendo o próximo capítulo (“22. O Realismo e o Naturalismo em Portugal”), está uma lista com vinte e duas questões acerca do conteúdo abordado pelo livro didático até esse momento, abraçadas pelo item “Questões para revisão 4”. Na sua maioria, são exercícios de “marcar com um X”, copiadas de provas de vestibular de diferentes instituições e também do ENEM. Uma delas, em especial, chamou-me a atenção: o aluno necessita encontrar a alternativa em que os nomes de diferentes poetas (a saber, Castro Alves, Álvares de Azevedo, Luís de Camões, Gregório de Matos,

dentre outros) estão dispostos “na correta sequência cronológica” (TUFANO, 2012, p. 431). Não há indicação da fonte; então, presumo que haja sido elaborada pelo próprio professor Douglas Tufano. Esse tipo de abordagem do saber literário vem de encontro, justamente, à ideia de formação leitora que Tufano revelou no prefácio de *Literatura brasileira e portuguesa*, ao desejar que sua obra se mostrasse como “um estímulo ao desenvolvimento do hábito da leitura” (TUFANO, 2012, p. 3). Trata-se apenas da verificação da habilidade do aluno para memorizar informações descontextualizadas, entrecortadas; uma tendência que até mesmo as provas de processos seletivos mais atuais (a exemplo do ENEM) vêm tentando superar.

Concluo minha leitura de *Literatura brasileira e portuguesa* dirigindo-me ao capítulo 30, “O Modernismo no Brasil – Segunda fase – Prosa”. Em vinte e cinco páginas, Tufano constrói um panorama para a produção dos autores Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Erico Verissimo.

Esse capítulo é aberto pela remissão a uma pintura de autoria de Candido Portinari: *Criança morta*, de 1944. A imagem toma conta de quase toda a página 524. É antecedida por um pequeno parágrafo de descrição geral da estética literária que será estudada e sucedida por uma detalhada legenda, em que Tufano tenta esclarecer ao seu leitor a razão pela qual trouxe tal quadro para o capítulo: “A pintura denuncia a injustiça social, como fará também a literatura desse período.” (TUFANO, 2012, p. 524).

Depois, no subtítulo “A prosa da segunda fase do Modernismo (1930-1945)”, o professor Tufano aponta o que chama de “três vertentes modernistas” (“romance nordestino”, “romance intimista e psicológico”, “romance de temática social e urbana”). Segue-se um trecho literário, com dois parágrafos de *Solo de clarineta*, de Erico Verissimo, para o qual o autor do livro didático elaborou três questões discursivas – a última, em especial, pede que o estudante estabeleça uma relação entre o texto lido e o referido quadro de Portinari. Essa é uma atividade interessante, por duas razões: não deixa “abandonada” a imagem da página anterior, tão atraente pela sua riqueza de detalhes, e, ao mesmo tempo, convida o aluno a cotejar duas manifestações artísticas de materialidades distintas, mas próximas pelos sentimentos e sentidos que mobilizam.

A partir da página 526, há uma contextualização temporal desse momento do Modernismo brasileiro, em que datas e seus respectivos fatos são expostos, dentre algumas fotografias. Em seguida, Tufano traz a produção da autora Rachel de Queiroz, cuja vida e obra são resumidas em um parágrafo. O romance *O quinze* é descrito em termos gerais. Reproduzo a página, para apresentar a diagramação dessas informações:

**1936** – Em janeiro, Luis Carlos Prestes é preso. A polícia de Getúlio começa a "caçar" pessoas acusadas de comunismo, mesmo que não tenham participado de manifestações contra o governo. Um dos presos é o escritor Graciliano Ramos, detido em março. Seu testemunho desse período está no livro *Memórias do cárcere*.

**1937** – Em novembro, Getúlio Vargas ordena o fechamento do Congresso Nacional e dá um golpe político, instaurando o Estado Novo e suspendendo os direitos constitucionais. No dia 10 desse mesmo mês, impõe nova Constituição, autoritária e centralista, que extingue os partidos políticos.

**1939** – Hitler invade a Polônia em setembro, desencadeando a Segunda Guerra Mundial. Em dezembro, Getúlio cria o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) para se autopromover e, ao mesmo tempo, censurar os meios de comunicação, que começam a exercer grande influência sobre a opinião pública.

**1940** – Entra em vigor, em maio, o salário mínimo. A legislação trabalhista que garante os direitos básicos do trabalhador faz de Getúlio Vargas uma figura muito querida pelo povo.

**1942** – Em agosto, o Brasil declara guerra aos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão).

**1945** – No mês de abril, cedendo a pressões da sociedade civil, Getúlio concede anistia aos presos políticos. Em maio, a Alemanha se rende: é o fim da guerra na Europa. Em agosto, depois de sofrer bombardeio atômico, o Japão pede a paz. Termina a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, em outubro, Vargas é deposto. Em dezembro, o general Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente do país.

## Rachel de Queiroz



Nascida em Fortaleza (CE) em 1910, Rachel de Queiroz destacou-se na literatura brasileira ainda bastante jovem, com a publicação do romance *O Quinze* (1930), que aborda o drama dos retirantes nordestinos fugindo da seca. Prosseguiu sua carreira com os romances *João Miguel* (1932), *Caminho de pedras* (1937), *As três Marias* (1939), *Dôra, Doralina* (1975) e *Memorial de Maria Moura* (1992), além de *Brandão entre o mar e o amor* (1942), em parceria com Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado e Anibal Machado. Escreveu também peças de teatro, crônicas e literatura infantil. Faleceu em 2003.

A escritora cearense Rachel de Queiroz em 4 de novembro de 1977, dia de sua posse como a primeira mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras.

### *O Quinze*: a triste realidade da seca

O romance *O Quinze* projetou nacionalmente na literatura o nome de Rachel de Queiroz, na época uma estreada de apenas 20 anos de idade. Retomando o tema dos problemas sociais e humanos causados pela seca, que já fora tratado por outros autores, surpreende a crítica com seu estilo despojado, numa narrativa enxuta, distante do tradicional estilo rebuscado.

A marcha penosa e trágica de Chico Bento e sua família pelo sertão nordestino constitui o núcleo dramático da obra. Abandonados pelas autoridades, os retirantes vão caminhando em busca de comida ou proteção. Às vezes, são agrupados em acampamentos, mas com pouquíssimos recursos, os quais não impedem a morte de muitos deles por doenças ou inanição. As crianças são as principais vítimas dessa calamidade. Paralelamente ao drama da seca, desenvolve-se o da impossibilidade de comunicação afetiva entre Vicente e Conceição – ele, um proprietário rural obstinado pela vida na fazenda; ela, uma moça da cidade que se sente atraída pela figura livre e franca de Vicente, mas não consegue penetrar em seu mundo rude, quase selvagem.



Capa do DVD do filme *Memórias do cárcere*, baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1984.



Capa do DVD da minissérie televisiva *Memorial de Maria Moura*, da Rede Globo, baseada no romance homônimo de Rachel de Queiroz e exibida em 1994, com direção de Denise Saraceni, Mauro Mendonça Filho; Roberto Farias; supervisão artística de Carlos Manga.

Alguns autores que trataram do tema da seca: Rodolfo Teófilo (*A fome*, 1890), Domingos Olímpio (*Luzia-Homem*, 1903) e José Américo de Almeida (*A bagaceira*, 1928).

Após, há um extenso fragmento dessa narrativa, sucedido por quatro questões discursivas.

Interrompo minha análise dessa obra de Tufano para mostrar como a disposição das informações nesse manual seguiu uma tendência da época: sete anos antes, a mesma editora Moderna publicou a obra *Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras*, de autoria de Maria Luiza Marques Abaurre e Marcela Pontara. Na lição em que foi apresentada a produção literária de Rachel de Queiroz, muitas semelhanças se podem notar:



## LITERATURA



## Rachel de Queiroz: um olhar feminino para o sertão

Única mulher a figurar entre os escritores da geração de 1930, Rachel de Queiroz (1910-2003) era prima de José de Alencar pelo lado da mãe. Cedo manifestou a paixão pelos livros. Costumava contar que leu *Ubirajara*, de autoria do primo célebre, aos cinco anos: "obviamente sem entender nada".

A vida dura do Nordeste, porém, expôs sua face cruel para a menina de cinco anos. A família Queiroz, fugindo dos horrores da seca de 1915, mudou-se de Fortaleza para o Rio de Janeiro. O episódio ficou gravado em sua memória. Anos mais tarde, ela utilizaria suas lembranças como inspiração para a narrativa de *O quinze*, que trata da terrível seca daquele ano.

Publicado em 1930, *O quinze* foi escrito quando tinha somente 18 anos e ajudou a firmar a tradição dos romances vistos, na época, como criadores do "ciclo nordestino" na literatura brasileira.

Militante comunista, Rachel de Queiroz permaneceu três meses presa, em 1937, perseguida pela ditadura do Estado Novo. Como os escritores Jorge Amado, Graciliano Ramos e José Lins do Rego, teve seus livros queimados na Bahia por serem considerados subversivos.

Definindo-se como jornalista, Rachel de Queiroz escreveu crônicas em diversos jornais brasileiros até o fim da vida. Entre seus romances destacam-se, além de *O quinze*, *João Miguel* (1932), *Caminho de pedras* (1937), *As três Marias* (1939), *Dôra*, *Doralina* (1975) e *Memorial de Maria Moura* (1992). Foi a primeira escritora a conquistar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, em 1977.

### A ESTANTE DE

#### Rachel de Queiroz

Rachel de Queiroz lia muito. Entre seus autores preferidos, aparecia com destaque Dostoiévski, de quem traduziu várias narrativas para o português, inclusive os três volumes de *Os irmãos Karamazov*. Também vieram dos russos as leituras socialistas que seduziram a jovem a abraçar o trotskismo. Mas a escritora não pensava só em política e gostava de ler Balzac, Jane Austen, Emily Brontë, Jack London, Júlio Verne e Edith Wharton. Todos esses autores tiveram algumas de suas obras traduzidas para o português por Rachel de Queiroz.



Jane Austen (1775-1817).

### De olho na TV

#### Maria Moura: a luta de uma mulher em um mundo masculino

Para sobreviver ao assassinato da mãe, aos abusos do padrasto e à ganância dos primos, que desejam roubar sua herança, Maria Moura precisa se rebelar contra a sociedade que a deseja submissa. A minissérie *Memorial de Maria Moura*, inspirada no romance de mesmo nome de Rachel de Queiroz, faz uma excelente reconstrução da vida no interior nordestino no século XIX e ilustra o questionamento do papel da mulher presente nas obras da escritora.



Glória Pires na minissérie *Memorial de Maria Moura*, 2 de maio de 1994.

## ■ A seca como motivo literário

Em *O quinze*, dois aspectos merecem atenção: a estrutura e a linguagem. A narrativa é construída em dois planos distintos. Em um deles, o leitor acompanha a história de Conceição, protagonista do livro. Mulher educada, professora que gosta de ler livros avançados para a época, a personagem foi desenvolvida para permitir a afirmação social da mulher em uma sociedade machista e organizada em torno dos coronéis. No segundo plano, é narrada a trajetória do vaqueiro Chico Bento e sua família, que "arribam" para fugir da seca.

A tragédia humana desencadeada pelo clima da região fica registrada em algumas passagens inesquecíveis, como a do enterro do filho mais novo do vaqueiro, que morre durante a viagem para a capital.

(FIGURA 10: reprodução da página 576 de *Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras*)

Notem-se a fotografia de Rachel de Queiroz, a alusão ao seriado *Memorial de Maria Moura*, inspirado em obra homônima da autora, a síntese para o romance *O quinze* e os dados extras alocados em *boxes* às margens das páginas. A diferença está apenas na referência à vida e à obra da escritora cearense, algo a que *Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras* dedica mais atenção.

Dado o parênteses, retomo minha leitura de *Literatura brasileira e portuguesa*. Jorge Amado é o próximo escritor apresentado nesse capítulo 30, seguindo o mesmo padrão adotado para Rachel de Queiroz: uma breve referência a dados de vida e obra, seguida por excertos literários. Do escritor baiano, Tufano selecionou partes de *Terras do sem-fim* e *Capitães da areia*. Cada compilação ocupa duas páginas da obra didática e é acompanhada por uma espécie de “resumo introdutório” e questões-exercício.

De Graciliano Ramos, com o repetido método, Douglas Tufano mostra trechos de *Vidas secas* e *São Bernardo*. O número de questões para os estudantes é maior, e as habilidades envolvidas estão mais próximas da interpretação do que a mera compreensão textual (“1. Como a já mencionada ‘alma agreste’ de Paulo Honório se manifesta nesse fragmento?” [TUFANO, 2012, p. 540], por exemplo).

A respeito de José Lins do Rego, o autor de *Literatura brasileira e portuguesa* separou duas longas citações de *Fogo morto*, com as respectivas perguntas aos estudantes.

Por fim, quanto à obra de Erico Verissimo, o enfoque de Tufano incidiu na narrativa *Olhai os lírios do campo*. Novamente, em duas páginas, o estudante pode ler um pouco do romance, para responder a três exercícios.

Cabe ressaltar que, enquanto dá a conhecer a contribuição desses cinco autores, a primazia é do texto sobre a imagem: vez ou outra há alguma gravura ilustrativa, às margens. Para cada autor existe uma fotografia, porém pequena. Cenas e cartazes de filmes também figuram, sem tomar muito espaço, preferencialmente nas laterais dos textos. Ou seja, parece que o interesse de Tufano, com tal iniciativa, é o incentivo à leitura na aula de literatura. Isso, sim, coaduna com o parágrafo de abertura do prefácio de *Literatura brasileira e portuguesa*. Faço, contudo, somente uma mínima crítica: os trechos separados para os romances *O quinze*, *Vidas secas*, *São Bernardo* e *Fogo morto* (segundo fragmento) são os mesmos encontrados na terceira edição (1983) de *Estudos de literatura brasileira*, também de autoria de Douglas Tufano, ainda que as questões dirigidas aos estudantes sejam diferentes.

Outro dado importante é que, nessa lição, se as questões levantadas após os fragmentos das narrativas não conseguiram inovar no que tange a uma leitura mais aprofundada e crítica, pelo menos não se detiveram no simples “assinale a alternativa...”. Os alunos necessitaram ler os textos e redigir respostas.

A seção 30 de *Literatura brasileira e portuguesa* é encerrada com três itens. Em “Diálogo com a pintura”, Tufano traz uma análise de *Guernica*, de Pablo Picasso. “Encontro com a literatura estrangeira” registra a primeira menção ao conteúdo do DVD do capítulo: em “Biblioteca do estudante”, está um trecho de *1984*, de George Orwell. O último item é “Vale a pena”, com bastantes indicações aos estudantes: três livros (*Um certo capitão Rodrigo*, de Erico Verissimo; *Fazenda Modelo* – novela pecuária, de Chico Buarque de Holanda; e *Mar morto*, de Jorge Amado), dois filmes (*A revolução dos bichos*, de John Stephenson; e *O grande ditador*, de Charles Chaplin), um áudio-livro acerca de Rachel de Queiroz e cinco sites sobre os autores estudados. Há outra remissão ao DVD: um trecho do filme *O grande ditador*.

Mais uma vez, precedendo o Capítulo 31, há um conjunto de trinta e quatro questões objetivas a respeito do conteúdo abordado – “Questões para revisão 7”. Vem, à margem, o ícone que sugere ao aluno a visualização do DVD, para que assista à fala de Tufano a respeito dos conteúdos dos capítulos 27 a 31.

Com o capítulo “O Modernismo no Brasil – Segunda fase – Prosa”, finalizo minha leitura de *Literatura brasileira e portuguesa*. Teço, então, mais algumas considerações a respeito dessa obra.

A análise das três partes desse manual do professor Douglas Tufano, consagrado autor de materiais didáticos de língua portuguesa e de literatura brasileira para diferentes séries da Educação Básica, permitiu constatar avaliações diversificadas: avanços, estagnações e, inclusive, alguns retrocessos, haja vista seu contexto de produção e circulação.

No que tange aos avanços, acredito que a tentativa de Tufano por estabelecer relações entre a literatura brasileira e a literatura portuguesa dentro dos capítulos foi uma inovação importante. Os leitores de *Literatura brasileira e portuguesa* receberam elementos que lhes permitiram ampliar seu conhecimento sobre as origens e as inspirações da produção literária nacional, sobretudo em seus momentos iniciais (a exemplo da produção árcade, conforme expus). E, também, refletir sobre a possibilidade de que produções literárias que compartilham um mesmo idioma e um mesmo tempo de produção podem revelar visões de mundo ora próximas, ora distantes.

Outrossim, pude encontrar em *Literatura brasileira e portuguesa* longos textos literários, fossem fragmentos ou, até mesmo, compilações na íntegra (*O juiz de paz na roça*, de Martins Pena), presumindo a ocorrência de momentos de leitura dentro do tempo da aula de literatura. Conjugando-se com a remissão ao gênero teatral, comumente subjugado pelos manuais didáticos ao longo da história, trata-se de um diferencial.

As recomendações para o acesso aos excertos de clássicos da literatura mundial, presentes no *DVD*, vieram ao encontro da ampliação do arquivo cultural dos estudantes, permitindo a eles um trabalho mais profícuo com a literatura dentro do ambiente escolar. A exemplo do que Cosson (2014a) orienta em sua proposta de letramento literário, esse material poderia ser convertido pelo professor como uma ferramenta de estudo bastante útil para suas aulas, estando incluso em atividades em que os estudantes necessitassem partir dos excertos selecionados por Douglas Tufano para desenvolver atividades que os levassem a uma efetiva interação com a literatura brasileira – afinal, os textos “extras” contidos no *DVD* não têm exercícios propostos e, por se tratar de um material de qualidade, fomentam a autonomia na recepção. Assim, com o engajamento do professor que adotasse a obra, *Literatura brasileira e portuguesa* poderia reafirmar a relevância da disciplina literária na escola: proporcionar uma recepção para o literário diferenciada daquela do “leitor comum”. Repito-me, para melhor argumentar: o engajamento do professor seria imprescindível para que esse manual se tornasse um importante elemento dentro de um projeto mais amplo de recepção do literário, dado o potencial das intersecções entre a literatura nacional e a estrangeira sugeridas. No entanto, se o professor optasse, pelo motivo que fosse, em fazer de *Literatura brasileira e portuguesa* o único recurso de sua prática, o trabalho com o ensino de literatura estaria limitado e incompleto.

A junção do *DVD* ao livro impresso também não pode passar despercebida. Afinal, a coleção *Vereda Digital* optou por seguir as tendências do mercado, para aproximar-se do consumidor de conteúdos didáticos: mesclar a tradição do livro impresso com toda a modernidade dos recursos audiovisuais e, claro, em parceria com a interação digital (*DVD* e Internet). Mostras de filmes, arquivos de áudio, mapas conceituais etc. foram uma maneira de *Literatura brasileira e portuguesa* trazer a literatura para o jovem dos anos 2000, que lida com diferentes tecnologias em seu cotidiano.

A qualidade de impressão se soma aos atrativos dessa obra de Douglas Tufano. As imagens têm uma excelente apresentação, cujo colorido se sobressai pela qualidade do papel utilizado. Contando ainda com o acréscimo do *DVD*, esse manual provavelmente teve um custo comercial elevado, o que pode justificar sua ausência nos mais recentes editais do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (2012, 2015 e 2018)<sup>46</sup>. Sua circulação, presumo, ficou limitada às instituições particulares de ensino que o adotaram e aos demais leitores que, de alguma forma, resolveram adquiri-lo.

Sobre os retrocessos, acredito que, em alguns momentos, a imagem se pronunciou em tom mais elevado do que a palavra. Não desconsidero a importância de se trazerem as artes plásticas para o diálogo com a literatura brasileira (o que verifiquei no capítulo 31); porém, questiono sua necessidade quando Tufano elaborou legendas tão detalhadas que “congelaram” a interpretação por parte do estudante, ou simplesmente arrolou fotografias como mera ilustração no interior do livro impresso, sem que o estudante fosse convidado a refletir sobre elas (por exemplo, no capítulo 21, o quadro *A estreia de Hernani* e as fotografias das fachadas dos dois teatros, que ocuparam quase toda a extensão das páginas 321 e 324, respectivamente). Havendo o *DVD* como recurso de arquivo e consulta, caso a intenção com essas imagens fosse só adornar o capítulo, talvez uma apresentação impressa em tamanho menor fosse mais indicada.

Em paralelo com a primazia visual evidenciada em alguns momentos, a abundância de atividades de recepção dos textos literários redigidas sob a forma de questões objetivas também me espantou. Houve, mesmo, sequências de cinco, seis páginas contendo predominantemente exercícios de “marcar X”. Entendo que a coleção *Vereda Digital* prime por preparar os estudantes para as provas do ENEM e dos processos seletivos das instituições de Ensino Superior; porém, uma pergunta em que o estudante fosse levado a refletir sobre o que leu e, a partir de então, precisasse formular uma resposta coerente por escrito também estaria verificando sua compreensão acerca do que foi estudado, tirando o automatismo do “assinale”. O professor Tufano não pôde desvencilhar-se do pragmatismo dos anos 2000, cujo alcance chegou, inclusive, às práticas escolares: a absorção da informação tem que se dar da maneira mais rápida e condensada possível.

E, por fim, o que me soou como estagnação em *Literatura brasileira e portuguesa*, dentro da série literária em que ela figura – os didáticos –, foi a insistência

---

<sup>46</sup> Conforme arquivos disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 6 maio 2019.

com a abordagem da literatura desde sua perspectiva histórica e linear. Com os manuais que elegi para representar os anos 1980 e 1990 (*Literatura brasileira* e *Literatura: textos & técnicas*, respectivamente), pude notar algumas tentativas de superação desse método; logo, passados alguns anos, e em virtude das pesquisas e das publicações acadêmicas acerca desse tema, minha hipótese era que o livro de Douglas Tufano conseguiria inovar na configuração das lições. Porém, a preferência do autor foi manter o “modo clássico” de organização dos dados, com datas demarcando início e fim dos períodos literários, listagens de características principais, os autores e as suas obras. A introdução de referências à literatura portuguesa, quando pertinentes, parece ter sido o único diferencial desse enfoque conservador.

Em paralelo com a sequenciação historiográfica, Tufano também se limitou a salientar as obras consagradas pelo cânone, como o faz grande parte dos manuais didáticos. Nas lições que averigui, o livro trouxe aos estudantes os autores e as obras já esperados (difundidos preferencialmente na região Sudeste do país, polo de referência), seja por razão dos manuais didáticos de publicação anterior, ou, mesmo, dos exames vestibulares, com suas listas de “leituras obrigatórias”. Os escritores gaúchos Qorpo Santo (José Joaquim de Campos Leão) e Dyonélio Machado não foram mencionados nos capítulos sobre o teatro do Romantismo e a prosa do segundo momento do Modernismo brasileiro, para citar dois exemplos.

E, por último, constatei que as atividades que o professor Tufano propôs como recepção para os textos literários que selecionou consistiram, basicamente, em perguntas que, a fim de serem respondidas, exigiram uma leitura não muito profunda dos excertos, materializada em enunciados/constatações simples, ou nas numerosas questões objetivas, que já mencionei. Não houve a indicação de elaboração de projetos, produções de textos ou de outras iniciativas que promovessem uma atitude mais responsiva por parte dos estudantes. As leituras extras, os filmes e os *sites* que surgiram ao final das lições de *Literatura brasileira e portuguesa* foram, claro, bem-vindos, mas ficou a cargo do professor ou dos estudantes o que fazer com tais sugestões, já que elas não foram incorporadas às lições em si.

Em síntese, posso afirmar que *Literatura brasileira e portuguesa* respondeu aos imperativos de seu tempo: as tecnologias e a Internet, com suas demandas por rapidez, objetividade, aplicabilidade das informações; a preferência pela imagem na comunicação, no lugar das palavras; o tecnicismo das políticas públicas para a educação, com suas exigências por índices de aprovação; o apelo dos processos

seletivos, dando aos saberes a conotação do “memorizar para aplicar no futuro”. O aspecto que fugiu a isso foi a longa extensão dos textos literários reproduzidos por Tufano, algo que, se as atividades que os acompanharam não exploraram devidamente, pelo menos representaram um compêndio com bom potencial para desencadear atividades mais enriquecedoras por parte dos professores e dos estudantes.

Essa obra de Douglas Tufano é a última de minha jornada diacrônica por entre os manuais didáticos de literatura<sup>47</sup>. De 1884 a 2012, quase cento e trinta anos de uma prática que teve no cerne de sua existência a adequada apropriação do texto literário em ambiente escolar, moldando-se aos mais diferentes determinantes. Após folhear muitas páginas de história e para elas tecer significados, restam-me as conclusões: afinal, o que ainda dizer da relação “livros didáticos e ensino de literatura”?

---

<sup>47</sup> Durante este estudo, tomei contato com outros livros didáticos de bastante relevância no contexto do ensino de literatura brasileira, se considerados seus autores e o número de edições e reimpressões que receberam. Trago como exemplos *Curso de literatura brasileira*, de Sergius Gonzaga; *Literaturas brasileira e portuguesa*, de Samira Campedelli e Jésus Souza; *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*, de José de Nicola e *Curso de literatura de língua portuguesa*, de Ulisses Infante. Entretanto, no intuito de atingir os objetivos do trabalho, necessitei excluí-los de minha seleção.

## Conclusão: muitos passos depois do começo, uma história que se escreveu

*A educação modela as almas e recria os corações.  
Ela é a alavanca das mudanças sociais.*

Paulo Freire

*...Violência se combate com violência.*

Jair Messias Bolsonaro, Presidente da República Federativa do Brasil

Quando começo a digitar este texto, o aplicativo de notícias de meu celular emite um sinal sonoro. Olho a tela do aparelho e leio a manchete que afirma que o atual Ministro da Educação não descarta a possibilidade de que novos contingenciamentos venham a ocorrer em seu ministério, haja vista o mais recente corte orçamentário cogitado pelo Ministério da Economia ainda para o primeiro semestre de 2019: “a única certeza na vida é a morte e os impostos” (Abraham Weintraub, Ministro da Educação)<sup>48</sup>. Ou seja, a sociedade brasileira nem teve tempo suficiente para absorver o impacto da retirada de 30% da verba federal destinada ao Ensino Superior e já assiste à outra iniciativa governamental, cujo alvo é, justamente, o instrumento capaz de resgatar os sujeitos do estado de mediocridade e barbárie. Porém, que função teria a escola, se a brutalidade vem sendo alardeada, em prol de um moralismo de ocasião, sustentado pelo pensamento obscurecido? Temos presenciado decretos federais que mais parecem concorrer para a destruição da sociedade tal como a conhecemos, já que pretendem facilitar a aquisição de armas de fogo, diminuir os fatores de segurança a serem verificados no ambiente de trabalho, reduzir as áreas de mata sob proteção ambiental e, até mesmo, minimizar as infrações de trânsito. Não; ainda não quero acreditar que estejamos presenciando “o fim dos tempos”: “Uma sociedade sem regras nas estradas, sem limites para o acesso às armas, sem regras para o meio ambiente e na qual o conhecimento é desprezado. O Brasil de Bolsonaro se parece muito com o mundo pós-apocalíptico de Mad Max” (Leonardo Sakamoto)<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Notícia disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ministro-da-educacao-nao-descarta-novos-cortes-na-pasta-23663992>>. Acesso em: 14 maio. 2019.

<sup>49</sup> Opinião extraída de “Estradas sem lei, armas liberadas: Bolsonaro quer um Brasil igual a Mad Max”, texto do jornalista, professor e doutor em Ciência Política Leonardo Sakamoto. Disponível em: <<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2019/06/04/estradas-sem-lei-armas-liberadas-bolsonaro-quer-um-brasil-igual-a-mad-max/>>. Acesso em: 8 jun. 2019.



O objeto deste trabalho de tese – os manuais voltados ao ensino de literatura, em um panorama diacrônico – permitiu observar de que maneira as políticas educacionais implementadas em diferentes momentos da história nacional conseguiram ecoar na elaboração desses materiais e, por conseguinte, na configuração das expectativas em torno da presença da literatura em sala de aula. Os textos literários, ainda que fossem os mesmos notados em compêndios de décadas distintas, ganharam o tratamento conveniente aos imperativos da leitura que se evidenciavam em cada época, coadunando intenções governamentais e de mercado.

A seguir, pretendo pontuar alguns desdobramentos acerca dessa relação entre os manuais e seus determinantes históricos. Tenho consciência da incompletude dessas considerações, haja vista minha identificação tão direta com a questão de que trato. Conforme declarei na Introdução e em diversos momentos dessa escrita, o livro didático de literatura fez parte de minha formação ainda como aluna do curso de Magistério, no final da década de 1990, e por alguns anos foi minha principal referência no planejamento e na execução de aulas de literatura para meus alunos no IFRS – *Campus* Rio Grande, dada minha inexperiência como docente dessa disciplina. Além disso, a produção de conhecimento, por si só, é um processo movido, justamente, pelas brechas de saber que o pesquisador vai costurando, a fim de dar-lhes alguma forma. Contudo, esse formato é sempre passível de receber um novo arranjo, fruto de novos elos. A necessidade de atar os laços de início e de final de uma pesquisa científica é, tão-somente, alimentar a ilusão de que o trabalho se concluiu.

Assim, espero que as afirmações que ora levanto não sejam tomadas como certezas herméticas, mas, sim, como possibilidades de instauração de profícuos diálogos a respeito da prática de ensino de literatura, corroborando para a urgente defesa da presença da “matéria Literatura” na grade curricular da Educação Básica brasileira.

Na primeira parte deste exercício de escrita, dediquei-me a organizar um referencial teórico, reunindo considerações embasadas naqueles textos que julguei mais relevantes em meu interesse por pensar sobre o tema “leitura” e seus devidos desdobramentos, para, então, sentir-me apta a discutir sobre o ensino de literatura do passado à atualidade. Discorri acerca das funções da leitura na promoção do autoconhecimento, da socialização, da educação para a sensibilidade e a criticidade ante os fatos do mundo. Abordei a ação da historicidade na construção dos sentidos, bem como da cultura no fornecimento dos valores que legitimam a leitura. Mencionei, também, o conceito de leitor-modelo da Estética da Recepção, com o objetivo de

mostrar que o sentido do texto literário nasce da interação entre autor e leitor através da materialidade textual, reconstruída a cada gesto de interpretação ao longo da história.

No que tange à leitura literária no contexto escolar, os pressupostos teóricos com que tomei contato apontaram a necessidade de uma educação leitora, ou seja, que na aula de literatura o estudante seja incentivado na habilidade de perceber os sentidos que, sem a orientação do professor e a interação com seus colegas de classe, ele dificilmente notaria. Assim, é imprescindível que a leitura escolar seja significativa para os alunos, modificando-os em alguma medida. Como resultado, a leitura crítica do mundo poderá se tornar uma prática espontânea: eis o que está no cerne da proposta de “letramento literário”.

Desenvolver a leitura significativa requer um planejamento cuidadoso por parte do professor, pois recair na prática simplista de “teoria literária-leitura-questionário” ou “leitura-debate” pouco ou nada contribuirá para a formação do leitor literário. Teoria, questionários e debates podem ter um papel relevante na interação dos alunos com a literatura, desde que sejam atividades com um propósito claro e compartilhado. Não há razão para negligenciar o prazer proporcionado pelo ato de ler somente porque ele surge nas circunstâncias de uma tarefa escolar.

Os documentos oficiais vêm se atualizando quanto aos princípios mais integrativos da leitura, incentivando a presença da literatura na escola. Diferentemente dos tempos de Império, em que se indicava que o estudo dos clássicos da literatura brasileira deveria ter por meta incubar os ideais nacionalistas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006, sinalizaram para a importância da educação do olhar dos estudantes para as diferentes manifestações artísticas, dentre as quais a literatura. Conforme esse texto, o estímulo à fruição estética contribui para a necessária sensibilização dos estudantes, cabendo ao professor proporcionar o contato direto com as obras literárias, através de uma seleção criteriosa de títulos, que inclua produções não canônicas, e da proposição de atividades que permitam ir além do levantamento de aspectos formais e teóricos. Trata-se, então, da construção de um projeto de recepção para a literatura na escola, cujo agente promotor será o professor, em diálogo com seus alunos.

No entanto, tal incumbência docente, de inegável validade, tende a ser incompatível com as atuais configurações da educação escolar, por, pelo menos, três razões. Sobretudo nas instituições da rede pública, os parques fundos financeiros raramente proporcionam bibliotecas bem equipadas, estrutura física adequada ou

recursos didáticos com boa qualidade e em suficiente quantidade; somada a isso, a baixa remuneração docente faz com que esse profissional necessite distribuir sua jornada de trabalho em diferentes locais, sobrando-lhe pouco tempo para estudo e planejamento de ações a desenvolver em sala de aula. Outrossim, a configuração das provas da maioria dos processos seletivos vestibulares e do ENEM ainda se coaduna com um princípio de testagem mais objetivo, e o “marcar X” fornece poucas possibilidades para a formulação de questões que exijam uma leitura subjetiva e crítica dos textos literários.

O mercado editorial, por sua vez, sempre está atento às demandas da sociedade no que tange à expectativa dos materiais escolares. Desse modo, desde 1818, com *Leitura para meninos*, obra impressa pela Editora Régia em razão da incipiente configuração de uma clientela escolar, até o presente, com os manuais sintonizados com os avanços tecnológicos e a facilidade de acesso à Internet, as editoras trazem ao público consumidor livros didáticos que venham a suprir as expectativas vigentes, o que também acaba por contribuir para a formação de um determinado perfil de leitor. Instaura-se, portanto, um ciclo ideológico, pautado pela massificação do pensamento – algo que foi alvo de severas críticas por parte de Umberto Eco, em parceria com Marisa Bonazzi (1972), e de Osman Lins (1977).

Maria Amélia Dalvi (2013) também registrou equívocos na concepção dos livros didáticos de literatura. Para essa pesquisadora, a assepsia semântica verificada na seleção dos textos que se encontram nesses manuais colabora para a privação da criticidade, na medida em que as atividades propostas geralmente são formuladas de modo a tentar conter eventuais polêmicas que o fragmento literário possa autorizar. Em paralelo, o aporte de teoria da literatura e as questões de interpretação disponibilizados têm, por vezes, um grau de vaguidade tão demasiado que terminam por distanciar os estudantes do discurso literário e, até mesmo, do professor, que se converte em “tradutor” dos conhecimentos que os autores dos livros didáticos, entidades detentoras do saber, tentam difundir. Esse cenário contribui para a instauração de uma “fórmula de confecção” de manuais didáticos de literatura, homogeneizando práticas que agem contrariamente ao dinamismo de pensamento e ignoram a relação entre língua, cultura, história e sociedade.

Buscando alternativas que se mostrassem na contramão dessa passividade consentida diante do texto literário presente nos livros didáticos, encontrei a sugestão de Teresa Coloner (2007), para quem é o acesso à obra literária em si o fator que pode contribuir para a construção do que ela chamou de “capital cultural”, fruto de uma

parceria entre professor e alunos na decisão do que será trabalhado em sala de aula, bem como dos procedimentos a serem adotados. Percebendo-se úteis na construção de seu conhecimento, os alunos tendem, inclusive, a se tornar eles mesmos agentes de leitura, levando a palavra literária para sua família e sua comunidade. Mais uma vez, o engajamento do professor na organização de projetos de leitura é fator relevante, e o livro didático, se bem empregado, pode ser uma ferramenta útil, embora não tenha a qualidade desejável.

Concluída essa primeira parte de levantamento de pressupostos teóricos quanto à atuação da literatura em ambiente escolar, dediquei-me às análises de obras didáticas voltadas ao ensino de literatura em um escopo de aproximadamente um século. Em síntese, o que vi foram livros que sempre se mostraram engajados com um imaginário social acerca do papel da formação escolar e, por conseguinte, da presença da leitura na escola. Tal ideário foi alimentado por fatores históricos, em seus desdobramentos político-econômicos.

Na passagem entre os séculos XIX e XX, *Seleção em prosa e verso*, de Clemente Pinto, mostrou-se como um compêndio com claro objetivo de fornecer modelos aos estudantes. A seleção de textos foi criteriosa. Priorizou a leitura para instruir, proporcionando pouca interação para os estudantes, através de atividades que tentaram controlar ao máximo a plurissignificação das palavras. O leitor dessa obra teve exemplos diversos: seja de bom uso da língua portuguesa, para que se internalizassem as regras da norma culta; seja de conduta, para que se reafirmassem os valores morais da sociedade da época, sobretudo os religiosos e nacionalistas; seja de produções literárias dos “melhores autores”, que auxiliassem na “escrita correta” e, ao mesmo tempo, servissem como um estímulo à formação cultural. Nesses tempos, o ensino primário não era uma obrigação do Estado, e as instituições escolares, algumas voltadas à educação propedêutica da elite, outras destinadas à instrumentalização profissional da população de menor renda, usavam os materiais que lhes convinham, dentro de uma sugestão prévia, de cunho governamental e, conseqüentemente, conservador. Nesse contexto, a aquisição do hábito de leitura seria uma iniciativa própria por parte do estudante da *Seleção*, já que o manual não se propôs prioritariamente a isso.

Entre as décadas de 1930 e 1950, o Brasil teve suas primeiras Constituições promulgadas (1934 e 1937) e, até mesmo, reformas educacionais (a exemplo, a Reforma Campanema, de 1942). Em todos esses documentos, a educação não foi tratada como uma maneira de emancipação social; ao contrário, o teor de seu discurso reforçou o

ideário de que o ensino escolar atenderia de modo desigual a ricos e pobres, preparando aqueles estudantes que ocupariam cargos de comando de modo separado dos que serviriam somente como mão de obra bruta. Como reflexo, os materiais escolares não se detiveram na promoção da leitura crítica, restringindo-se ao fornecimento de aspectos memorizáveis, que futuramente pudessem ser aplicados em provas de seleção. *História universal da literatura*, de Estêvão Cruz, mostrou-se como uma obra alinhada com tal propósito, na medida em que o estudo da literatura (em especial, a brasileira) se deu por meio da exposição de fatos: listagens de títulos e autores do passado heroico da nação, conforme seus traços de estilo, somadas a relatos da crítica especializada. Pouco texto literário foi disponibilizado. Embora o autor tenha manifestado a intenção de colaborar para a erudição de seus leitores, empenhando-se, para isso, na seleção de escritores clássicos, esse manual somente reafirmou os valores morais (católicos e patriotas) e as expectativas da elite acerca da presença da literatura na escola.

Por sua vez, José Cretella Júnior, com *Português para o colégio*, da década de 1950, tentou seguir tão à risca as indicações dos documentos oficiais que os reproduziu nas páginas iniciais dessa obra. Porém, enquanto as orientações legais abriam margem para uma interação mais efetiva entre os estudantes e os textos literários, dando margem até para a instauração de debates em sala de aula, o conteúdo do manual, dividido em um conjunto de noções teóricas (predominantemente sobre a história da literatura brasileira) seguidas por uma antologia, reforçou o objetivo de ensinar *sobre* literatura. Os aspectos referentes à subjetividade e à construção de sentidos permaneceram denegados; sequer ficou evidente aos estudantes de *Português para o colégio* a relação entre as duas partes do livro, a não ser pela sequência temporal dos autores elencados em ambas as seções. Ou seja, já nessa época, foi possível perceber que os ditames oficiais para uma prática de ensino de literatura mais participativa e reflexiva não reverberaram adequadamente nos materiais didáticos, servindo apenas para atender aos anseios de uma pequena parcela da sociedade que clamava por mudanças no ensino. Os dois livros didáticos do período de 1930 a 1950, portanto, não superaram a ideia de que o saber literário consiste apenas na rememoração de um passado ilustre.

Com a chegada das décadas de 1960 e 1970 e o forte apelo dos processos seletivos, principalmente os vestibulares, bem como a urgência na obtenção de mão de obra para o setor industrial brasileiro, as contrapartidas estabelecidas pelas agências internacionais de financiamento e, obviamente, o cenário político instaurado pelo regime militar, os materiais voltados para a educação literária não tiveram qualquer

possibilidade de evoluir em prol da formação do hábito de leitura. Mais uma vez, o ensino técnico foi impulsionado pelas ações do Estado, contribuindo para reafirmar as diferenças sociais. Difundiu-se o pensamento de que o Ensino Médio público, de orientação prática e direcionado às classes sociais economicamente mais vulneráveis, bastaria para a maioria da população, uma vez que a prepararia para o exercício do trabalho. Um ensino mais intelectualmente elevado estava, assim, concentrado nas instituições particulares, às quais uma minoria dos brasileiros tinha acesso.

Os dois manuais que analisei dentro desse recorte temporal responderam a tais determinantes. *Iniciação à análise literária: literatura brasileira*, de Fábio Freixeiro, trouxe a teoria da história da literatura brasileira fragmentada em tópicos de fácil memorização, conferindo aos excertos compilados atividades de recepção bastante rasas em termos de interpretação e, mesmo, de aplicabilidade das informações expostas. Listas de exercícios objetivos sucederam-se, convertendo a leitura em ação mecanizada: ler os textos somente para encontrar a resposta e copiar no local indicado. De modo bastante semelhante, *Português: língua & literatura*, de Célio Escher, revelou-se como uma obra em que o autor comprimiu tanto quanto possível a formação literária, na medida em que se sucederam indagações genéricas acerca dos textos, as quais não demandaram dos estudantes uma compreensão a fundo das peculiaridades do fazer literário, em termos de forma ou de sentido. A presença da literatura na sala de aula, dada a realidade configurada nesses manuais, justificou-se somente pela necessidade de assimilação de conhecimentos para aplicação em testes futuros, porque muito pouco pôde contribuir para a formação cultural e humanística dos estudantes. Ademais, sequer para o professor forneceram-se sugestões de um trabalho mais profícuo com as informações sistematizadas pelos dois manuais. Em suma, a literatura “calou-se” na escola brasileira dos anos 1960 e 1970.

A redemocratização política do Brasil dos anos 1980 pareceu ter influenciado Faraco e Moura em sua obra *Literatura brasileira*. Ainda pude notar os traços de uma fórmula consagrada para a configuração dos livros didáticos de literatura até esse momento, que é a perspectiva linear e cerrada da historiografia literária, com sua sucessão de estilos de época, descritos através de remissões a datas e fatos, escritores, principais títulos e suas características composicionais, exploradas generalizadamente, em excertos de curta extensão. Contudo, a manifestada intenção dos autores desse livro didático em iniciar cada capítulo com um texto literário que abordasse o assunto do relacionamento amoroso sinalizou uma possibilidade de mudança no papel da disciplina

de Literatura. Se não há como abandonar o viés histórico na organização das informações oferecidas aos alunos, haja vista o ainda forte apelo dos exames vestibulares no ensino de Segundo Grau oitentista, pelo menos a apreciação de textos unidos por um elo temático pôde favorecer discussões de caráter mais humanizador, abrindo margem a reflexões quanto à premissa de que a palavra literária, independentemente do tempo, pode, sim, falar algo sobre as suas próprias vidas.

Os traços da cultura pop, mais imediatista, influenciaram diretamente o projeto gráfico de *Literatura: textos & técnicas*, de João Domingues Maia. Imagens e fontes tipográficas com diferentes efeitos de cores, texturas e tamanhos se misturaram às lições, que não se concentraram apenas na palavra literária. O autor, fazendo jus ao título de seu manual, tratou de abordar o texto literário como um dentre outros gêneros textuais, arrolando a descrição de procedimentos que esclarecessem os mecanismos de sua composição e que facilitassem a recepção. Nesse propósito, o ponto positivo foi a liberdade concedida ao professor acerca da sequência de capítulos a trabalhar (já que a linearidade dos estilos de época da literatura brasileira não prevaleceu) e da quantidade de exercícios a indicar aos alunos ao final de cada lição (atividades que, inclusive, solicitaram produções textuais). Porém, o tecnicismo da década de 1990, que influenciou até mesmo as deliberações oficiais voltadas para a educação nacional, deixou marcas nessa obra de Maia, e o estudo do texto literário ficou limitado.

Concluindo minha caminhada pela história dos manuais de ensino de literatura, cheguei aos anos 2000 com Douglas Tufano e *Literatura brasileira e portuguesa*. Embora a inclusão de um capítulo exclusivo para a literatura portuguesa e a extensão dos fragmentos literários escolhidos (por ocuparem, às vezes, quatro ou cinco páginas do manual) chamassem a atenção, o nível de complexidade das questões de interpretação, formuladas com vistas aos processos de testagem (vestibulares e ENEM), diminuiu o potencial dessa obra. Além disso, mais uma vez, a imagem se mostrou a protagonista em algumas lições, algo reforçado pelo convite ao aluno para que explorasse os recursos audiovisuais constantes no *DVD-ROM* que acompanha a obra: trechos de produções cinematográficas, exposições artísticas, esquemas-resumos acerca da teoria. Em sintonia com os avanços tecnológicos da virada do século, os estudantes também foram incentivados por Tufano a buscar na Internet mais informações relacionadas com os conteúdos apresentados. Foram essas algumas das particularidades de *Literatura brasileira e portuguesa*, mas que não conseguiram suplantar a perspectiva linear e conservadora da história dos períodos literários, apesar se oferecer como um

material de qualidade, fruto do trabalho não apenas de seu autor, como também de uma grande equipe de profissionais, responsável pelas pesquisas iconográficas, pela diagramação do livro e pela configuração do *DVD-ROM*.

Foram, assim, oito manuais investigados na segunda parte desta tese. Conforme tentei mostrar, o momento histórico em que ocorreu a produção de cada um deles ressoou em seus traços composicionais, refletindo os objetivos e as crenças de seus autores quanto ao papel da literatura na escola e o envolvimento dos professores e dos alunos no tratamento do literário. Desse modo, julgar o livro didático como “uma pedra no caminho” é decisão a ser conduzida por diferentes perspectivas.

Dadas essas premissas, alguns desdobramentos devem ser registrados. Começo refletindo sobre o próprio processo de construção da história da literatura e da consequente configuração de um cânone.

É fato que toda análise implica escolhas e recusas. Nesse sentido, é possível levantar uma reflexão: as obras didáticas que elenquei nesse escopo de pouco mais de cem anos, bem como os autores literários que elegi para uma observação mais detalhada das lições dirigidas aos alunos, não seriam responsáveis pela instauração de um “cânone dos livros didáticos”, junto ao “cânone dos autores da literatura brasileira”, ambos atravessados pela minha subjetividade, enquanto organizadora de dados?

A pesquisadora Heidrun Krieger Olinto, em trabalhos como “*Uma historiografia literária*” e “*Razão e emoção nos atos de leitura*”, discute a presença das emoções implicada na exegese do pesquisador. Apoiando-se em trabalhos de Hans Gumbrecht, Antonio Damasio e Thomas Anz, Olinto salienta que não há como descartar os efeitos afetivos do contato do leitor com a literatura. Logo, estando a literatura em posição central de meu objeto de pesquisa, não há como relativizar os sentimentos que me levaram a essas obras didáticas e a esses autores da literatura brasileira que selecionei. Embora eu haja justificado que a escolha dos manuais se pautou pela importância que tais livros tiveram na história do ensino de literatura, em razão do número de edições publicadas para um mesmo título e/ou da relevância de seus autores no mercado editorial voltado ao ensino de literatura, fatores emocionais certamente guiaram minha intuição na formação dessas representações: “[...] percebemos sensações do corpo como sinais intuitivos que nos levam a tomar determinadas decisões antes de refletir racionalmente sobre possíveis alternativas” (OLINTO, 2011, p. 2).

Portanto, Clemente Pinto, Estêvão Cruz, José Cretella Júnior, Fábio Freixeiro, Célio Escher, Faraco e Moura, João Domingues Maia e Douglas Tufano figuram nesta



tese como um cânone pessoal, a que não cabem explicações predominantemente racionais. Ao fim e ao cabo, minha posição de pesquisadora implicada, lembrando a referência a Maturana (2014), dialoga com a história dos manuais que construí, o que me faz concluir que fazer ciência – em especial, sobre a literatura – é, também fazer arte: “[...] a garantia de uma racionalização nos estudos literários ao preço de uma frieza emocional artificial e de uma anestesia racional equivale ao bloqueio de dimensões essenciais da arte e da literatura” (ANZ, 2002, p. 1 *apud* OLINTO, 2011, p. 4).

Outra questão importante decorre dos documentos oficiais. Ao longo do tempo, pude notar discursos semelhantes e antagônicos no passar de uma década para outra, ou mesmo o silenciamento de orientações específicas para o ensino de literatura. Se no início do século XX a presença da literatura foi requerida como mecanismo para a instrução cultural/moral e o aprimoramento da escrita e da oratória, à medida que o acesso aos bancos escolares foi se ampliando, o propósito dessa disciplina transformou-se radicalmente, pois ela se viu submetida aos apelos econômicos vigentes. A partir dos anos 1950, a necessidade de formação de mão de obra tornou-se maior do que a preocupação com a adequada compreensão da literatura, o que se refletiu na divulgação de listas de conteúdos a serem estudados através dos textos literários. Nesse momento, a literatura na escola se justificou como uma disciplina igual às demais de teor teórico, pois saber literatura foi sinônimo de saber *sobre* literatura: elencar autores, obras, datas, características estéticas, sem correlação com os efeitos de sentido dos textos. Porém, no final do século XX e o início do XXI, os documentos oficiais contemplaram, ainda que reticentemente, os estudos acerca da produção e da recepção de textos, e as listas de conteúdos deram lugar às sugestões de procedimentos a serem observados pelos professores no planejamento de atividades que proporcionassem uma maior interação entre os alunos e a literatura. Trata-se de um avanço, mas o que pude notar foi que os manuais didáticos produzidos nesse mesmo período não responderam adequadamente a tais indicações, haja vista que o foco dos estudos literários passou a ser predominantemente o preparo para os exames a que os estudantes teriam que prestar no futuro, com raras oportunidades de produção de sentido para o texto literário em si. Isso se refletiu na superficialidade das questões de interpretação dos textos e no grande número de listas de questões compiladas de provas de vestibulares de anos anteriores.

A modernização dos livros didáticos não pôde superar a fórmula cristalizada de conferir à literatura ordenamento e mecanização, na tentativa de controlar os sentidos em prol da mera memorização. O que se dispõe ao aluno necessita ter uma

aplicabilidade clara, embora futura; se não o tem, é supérfluo, contribuindo para o descrédito da disciplina de Literatura junto aos alunos e, mesmo, às instituições de ensino, pois muitas delas sequer dedicam um espaço exclusivo na grade de horários para essa matéria. Nisso reside a crítica de Celdon Fritzen:

[...] a se manter uma perspectiva de leitura literária construída sobre a ótica estreita de fichas de leitura ou do positivismo mnemônico da história literária, a pergunta sobre a justificativa de se ensinar literatura tem toda sua pertinência. Desconstruir a imagem de mausoléu colada pejorativamente ao literário, concorrer esclarecida e articuladamente com as novas formas comunicativas da ficção, justificar o estranhamento da linguagem literária de hoje e de ontem como desafio formativo que cumpre empreender com fins à emancipação, são essas ações que também implicam novos modos de fazer circular o discurso literário pela escola, a fim de reverter, em difícil contracorrente, uma avaliação social que a tem desprestigiado. (FRITZEN, 2016, p. 113)

A leitura literária na escola atual carece de um projeto amplo, que permita vivenciar a experiência do literário antes ainda do Ensino Médio. Para muitos estudantes, é apenas nessa etapa da escolarização que eles ouvem falar de nomes como Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, para citar alguns exemplos, embora muitos deles sejam leitores dos *best-sellers* que se empilham nas livrarias. Ou, pior, os alunos até reconhecem haver lido em algum momento de sua formação trechos de obras desses autores, mas o tratamento conferido não foi além da leitura com pauta generalizante. A leitura literária necessita estar efetivamente presente na formação dos alunos desde a sua base, isto é, manifestando-se já nos momentos iniciais de contato com as letras, como medida para refrear o pragmatismo com que a disciplina Literatura vem sendo desenvolvida no Ensino Médio.

Até mesmo o tamanho e a quantidade de páginas dos livros didáticos de literatura foram se ampliando ao longo dos tempos. Se a *Seleção em prosa e verso*, ao final do século XIX, continha trezentas páginas, em um volume único, *História universal da literatura*, na década de 1930, compreendeu dois volumes, com aproximadamente setecentas páginas cada um. *Português para o colégio*, em 1950, bastou-se com menos de duzentas páginas em tamanho meio-ofício<sup>50</sup>; já *Literatura brasileira e portuguesa*, no século XXI, necessitou de mais de seiscentas páginas, de tamanho ofício, em um só volume, acompanhadas ainda por um *DVD-ROM*. Ao fim e ao cabo, com diferentes configurações, a função desempenhada por essas quatro obras foi a mesma: sistematizar

---

<sup>50</sup> Tomo por tamanho ofício a impressão em papel com dimensões 210mm X 297mm.

o trabalho com a literatura na escola, conforme os ditames e as condições gráficas de cada época. É claro que os avanços tecnológicos da indústria editorial incrementaram a qualidade da impressão, o que provavelmente impulsionou os autores dos livros didáticos mais contemporâneos à diversidade na escolha dos recursos imagéticos oferecidos aos seus leitores, professores e alunos. Mais fotografias, esquemas, mapas, gravuras, textos deslocados em caixas; tudo com acabamento e colorido perfeitos, a fim de se converter em um atrativo para o material literário. Quando cotejada com o texto literário, a iconografia proporcionou um interessante diálogo entre as diferentes composições artísticas. Em contrapartida, em alguns momentos, pude notar que as figuras se tornaram um “apelo imagético”, indo de encontro à plurissignificação do literário, porque simplesmente “constaram” nas páginas, isto é, forneceram algum dado dispensável ao estudo em foco ou resumiram a teoria literária de tal forma que ela serviu somente à memorização. Ao invés de auxiliarem na compreensão da obra literária, estimulando a percepção da intertextualidade e permitindo o levantamento de inferências, as imagens “soltas” serviram para encorpar o material (alongá-lo) e reforçar a pragmatismo do presente: se não há tempo para ler e refletir, basta ver e memorizar.

Ainda no que tange à apresentação e à organização dos livros didáticos, a história construída pelos exemplares que analisei me permitiu elencar uma espécie de “morfologia”, de modo semelhante ao que fizeram Batista e Galvão (2009). Esses autores se depararam com o que classificaram como “narrativas” (textos ficcionais, escritos para a fixação de um conjunto de valores morais), “antologias” (coletâneas de textos não assinados, também visando à educação das ações), “compêndios” (conteúdos sistematizados, de distintas áreas do saber) e “cadernos de atividades” (leituras alinhadas com atividades de vocabulário, e interpretação de texto e composição escrita). Aproximando essa categorização a este trabalho de tese, foi-me ocasionado o contato com quatro diferentes gêneros de materiais voltados ao ensino de literatura, a saber:

(i) a antologia didática, representada por Alfredo Clemente Pinto e sua *Seleção em prosa e verso* (1884), em que compilações de textos literários figuraram junto de atividades destinadas aos alunos, com vistas à ampliação de vocabulário e exercício de aspectos gramaticais, desejando o aprimoramento da habilidade de redação;

(ii) o compêndio de história da literatura, do qual *História universal da literatura* (1936), de Estêvão Cruz, é exemplo, pois esse autor tratou de arrolar escritores, dados biográficos e bibliográficos e algum comentário crítico acerca do cânone que foi desenhando, sem trazer os textos literários em si;

(iii) o compêndio misto: história e crítica literárias, seguidas por uma antologia, tal como visto em *Português para o colégio* (1952), de José Cretella Júnior, uma vez que os dados da história da literatura brasileira expostos por esse autor foram mais detalhados, diluindo-se em comentários críticos, e a antologia final pôde dar a conhecer a produção de alguns dos escritores antes mencionados; e

(iv) os manuais para o ensino de literatura, que transformam a leitura literária em exercícios, com variados propósitos e configurações, como presenciei em todos os demais livros didáticos que analisei a partir dos anos 1960.

Essas mudanças de paradigmas estão atreladas, sem dúvida, ao papel que a própria escolarização foi desempenhando ao longo da história da educação brasileira. Nos primórdios, assumiu um caráter instrutivo, com práticas voltadas à reafirmação de um cânone cultural e moral, voltado preferencialmente às elites. Na contemporaneidade, a escola se rendeu à necessidade de instrumentalização, justificada pela ampliação do acesso – seja ao nível básico, para as camadas mais pobres da sociedade, futura mão de obra do mundo do trabalho; quanto ao nível superior, predominantemente destinado às classes mais altas da pirâmide econômica, mas que ainda precisam passar por processos seletivos (o vestibular/o ENEM).

Em consonância com esse imperativo da utilidade escolar, independentemente da época, percebi que todos os manuais com que me deparei nas análises trataram de subjugar o trabalho com a literatura a propósitos longínquos do seu potencial humanizador. As atividades de recepção, quando existentes, nada ou pouco colaboraram para instaurar a autorreflexão, estimular a sensibilidade estética e a percepção simbólica da arte, aprimorar a compreensão da plurrisignificação das palavras, reconhecer os recursos linguísticos aplicados às palavras quando em sua função poética, ou mesmo atentar à historicidade do dizer. E os aspectos teóricos, por sua vez, só reforçaram a imagem da literatura como uma matéria sobre “os textos do passado”, cujas características serão cobradas “mais adiante”.

O contato com a literatura deveria levar os estudantes a apurar seu olhar ante o mundo, com a criticidade que os acontecimentos da história exigem. Isso foi consenso para todos os estudiosos que consultei na parte teórica desta tese. Contudo, o que pude observar durante as análises, não raras vezes, foi justamente a configuração da aula de literatura em prol de um discurso dominante, corroborando para a manutenção de um determinado “estado de ser” da sociedade, em que cada sujeito tem clara a sua função na máquina social e o que deve fazer para manter-se assim. Logo, isso pode explicar a

filtragem de temas dos livros didáticos, assegurada pela pretensa objetividade da historiografia literária, e a parcialidade na seleção dos autores, repetindo os nomes de um cânone referendado pelos mesmos discursos ao longo da série literária nacional e que, por isso, não autoriza contestação.

Na verdade, penso que a presença da história da literatura nos livros didáticos não precisa ser encarada como um problema, e que as obras canônicas tampouco representam um perigo iminente à leitura crítica. A história da literatura precisa ser contextualizada, permitir a transposição no tempo, para que faça sentido para os alunos do presente, dizendo-lhes algo sobre suas vidas enquanto eles refletem sobre as condições de produção do que leram. Consequentemente, o cânone pode ser problematizado, servindo de discussão sobre o princípio de inclusão e exclusão que o mantém; afinal, se alunos da periferia lessem apenas obras da literatura classificadas como “marginal”, não seria isso, também, uma exclusão? Mais uma vez, o professor é a figura que pode qualificar a formação literária de seus alunos, sem entrar no mérito dos manuais didáticos disponíveis. Seu engajamento com o projeto de formar leitores literários é o que fará a diferença na condução das aulas da disciplina de Literatura, pondo a fruição no lugar da memorização de conteúdos.

Esse ponto de vista acerca da importância do papel do professor em direção à ressignificação do ensino de literatura suscita, também, um questionamento. Todos os manuais que analisei tiveram professores como autores, que traziam em sua biografia a atuação em instituições de Educação Básica e até mesmo de Ensino Superior, especificamente no curso de Licenciatura em Letras. Então, por que, ainda assim, os manuais apresentaram tantas limitações à formação leitora, negligenciando o trabalho com as capacidades que conduzem os estudantes à autonomia, à criticidade, ao efetivo contato com a literatura? Douglas Tufano, João Domingues Maia e Faraco e Moura, para citar alguns exemplos, estiveram nas salas de aula justamente como professores, diante de um público formado por estudantes para quem a literatura e/ou seu ensino era “tema de classe”; por qual razão as repetidas discussões da academia a respeito da necessidade do fomento à leitura significativa não se materializaram em suas propostas, quando muito foram somente mencionadas em seus prefácios? Penso que os professores do passado, como Alfredo Clemente Pinto e Estêvão Cruz, não viveram em um momento da história do Brasil em que “fazer pensar e questionar” criticamente fosse habilidade requerida; contudo, com o passar do tempo, os avanços pedagógicos cada vez mais colocaram a figura do aluno, com seus gostos e opiniões, no centro das

práticas escolares, o que deveria ter repercutido positivamente na constituição dos materiais mais contemporâneos. Porém, o que vi foi “mais do mesmo”: uma trajetória de propostas cerceadoras das capacidades de compreensão e interpretação da realidade através da experiência com o literário, alterando-se apenas nas roupagens, para estarem consoantes com os apelos tecnológicos em voga no momento. O que justificaria a opção por esse modelo comprovadamente limitador, ideologicamente ultrapassado? Não tenho uma resposta pronta, mas animo-me a tecer uma inferência.

O livro didático de literatura, na esteira do que Osman Lins denunciou lá nos anos 1970, chegou aos anos 2000 ainda representando uma mercadoria, moldada pelas leis do mercado a que os autores dessas obras precisam se render, se desejam ver sua produção publicada e futuramente comercializada; afinal, de nada adianta inovar em uma proposta de letramento literário, algo destoante do que até então vem sendo feito, se isso não demonstrar uma real garantia de adoção pelo maior contingente de escolas possível. Ademais, as editoras têm interesse em receber o respaldo dos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que recomendam os livros a serem escolhidos pelos professores das escolas públicas brasileiras. Assim, suas obras necessitam atender também as expectativas governamentais acerca do Ensino Básico; ou seja, os livros precisam corresponder ao perfil de alunado que se deseja formar ao final de cada etapa curricular – perfil esse diretamente determinado pela situação econômica vivida pelo país no momento. Logo, os determinantes de ordem econômico-governamental é que terminam por configurar um nicho mercadológico específico, a que as editoras precisam atender para se manterem em atividade. Isso reverbera nas obras que elas decidem publicar e, por fim, chega às salas de aula, através dos livros adotados. É, em síntese, um ciclo capitalista e homogeneizante, que tem, na escola, o veículo e, nas aulas de literatura configuradas pelos manuais, a dissimulação.

Regina Zilberman (1993) acrescenta, ainda, o problema da descartabilidade dos livros didáticos de literatura, uma vez que o mercado faz crer que seu conteúdo será útil apenas na prestação de alguma prova de concurso ou nos exames de vestibular; passados esses momentos, não há mais serventia, pois sempre há demanda para a aquisição de um outro livro didático, mais atualizado com os programas dos futuros testes. Para se sujeitar a esse *modus operandi*, os autores dessas obras abrem mão do trabalho com a interpretação e, por conseguinte, do compromisso com a formação leitora, alimentando a falsa ideia de que a leitura das obras de ficção nada tem a ver com os textos arrolados nesses manuais:

[...] consumindo-se rapidamente e fazendo girar os capitais da indústria livreira nacional, o livro didático [...] explica-se tão-somente pelo que antecipa, fenômeno no qual está incluído o sucesso de que é, ainda, o avalista.

[...] O livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto. (ZILBERMAN, 1993, p. 20-21)

Assim pensado, o livro didático, seja pela sua erudição, seu feitio de superioridade, sua tentativa de controle dos sentidos e de negação à crítica, pelo seu caráter de encomenda e, atualmente, pelo excesso de remissões à imagem, acaba por contribuir para o distanciamento entre a literatura e o leitor. Os estudantes não se identificam com a leitura do literário inscrita nos manuais.

Essa falta de sintonia entre os estudantes e os livros didáticos de literatura fez-se notar em todas as obras que analisei nesta tese. Raros foram os momentos em que pude perceber algum vestígio de abertura para a efetiva recepção do literário, em que a relação “livro didático – aluno” se convertesse em “livro didático – leitor em formação”. Esse traço utilitário/pragmático da literatura na escola, principalmente no que tange à introdução de valores morais e à instrumentalização teórica para testes, abdicou da reflexão, do (re)pensar(-se) – justamente, as marcas indeléveis da palavra literária –, independentemente do tempo de produção dos livros didáticos.

Não me atrevo a configurar o que deveria constar em um livro didático de literatura “perfeito”. No entanto, acredito que os estudos com que tomei contato ao longo da história que esta tese construiu me permitem levantar alguns aspectos acerca do que, hoje, pode representar um trabalho mais vivaz com a literatura na escola, passando pelos manuais.

Quanto ao “leitor ideal”, apoiando-me na Estética da Recepção de Jauss (1994) e no “leitor-modelo” de Eco (1979), penso que as instâncias do professor e do aluno necessitam agir conjuntamente em prol da democratização da leitura.

Por seu turno, o professor deve engajar-se na organização de um projeto para a recepção das obras literárias em si mesmas, planejando antecipadamente atividades que

se estendam para além dos cinquenta minutos de uma aula. Para isso, há que ser um professor-leitor, dedicado a estudar a literatura e os seus processos de sentido. Assim, terá elementos para engajar-se no preparo de ações que incluam o livro didático, mas que com ele não se bastem. A qualidade das atividades desenvolvidas deverá importar mais que a quantidade de títulos a serem lidos ao longo do ano letivo, em um caminho de readaptação dos engessados currículos escolares. O diálogo com os estudantes há que ser constante, para críticas, referências, sugestões.

Quanto ao aluno, o tempo dedicado à escola não pode se converter em uma mordida para o seu “tempo de leitor”. Sua importância na consolidação do letramento literário (COSSON, 2014a) é fundamental, na medida em que esse estudante precisa se concentrar, deixar motivar-se pelo ato de ler, para aceitar as leituras indicadas pelo professor e participar das atividades de recepção, tanto dentro da escola como em casa.

Partindo dessas duas instâncias, o ensino de literatura na contemporaneidade não pode denegar os avanços tecnológicos dos meios de comunicação, acessíveis a uma parcela cada vez maior de cidadãos. Obras literárias em versão digital, *sites* de compartilhamento de vídeos, audiolivros etc. podem, sim, se fazer presentes na aula de literatura, em profícua parceria com livro didático, desde que corroborem para a promoção da palavra literária, sem lhe destinar uma posição secundária ou, pior, o total abandono.

E, por fim, o livro didático de literatura necessita remodelar-se quanto ao perfil de professor e de aluno a que visa. As atividades propostas precisam colocar os leitores em uma posição responsiva, interativa, colaborativa com o material literário fornecido, o qual, por sua vez, também há que ser repensado. Fragmentos maiores de textos literários, quando não for possível a reprodução na íntegra, abrangendo democraticamente os gêneros narrativo, lírico e dramático, tanto de obras “canonizadas” quanto das “marginalizadas”, devem constar, com atividades de real interpretação, ou seja, que propiciem o trabalho de elaboração dos sentidos, a problematização do tempo na literatura, a contestação do estado de ser do presente. Algo um tanto audacioso, reconheço; porém, não impossível.

“Usamos as palavras sem pensar nas palavras que usamos, e a literatura nos permite repensar a reprodução da ordem que nos oprime”<sup>51</sup>. Assim, a literatura pode se

---

<sup>51</sup> Afirmação exposta pelo professor Francisco Soares na mesa-redonda intitulada “Literatura e Resistência”, organizada em razão da 9ª Semana Acadêmica de Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 17 de maio de 2019.



converter em meio de resistência ante a homogeneidade que cala os sujeitos e os faz crer que “assim é que deve ser”. Como professora de literatura, tenho isso muito presente. Meu instrumento de trabalho é a palavra e todo o seu potencial simbólico. Tomada por essa responsabilidade, este trabalho reforçou em mim o princípio de que o estudo da literatura na escola deve restaurar os laços com a humanização – a sensibilidade, a ética, a dignidade, a crítica, a ação –, indo de encontro à barbárie que se assoma. A história que se inscreve na literatura é porta aberta para o diálogo com o passado, questão fundamental para a compreensão do presente e o vislumbrar de um futuro melhor.

Desse modo, com esta tese, encerro um ciclo e abro-me a outro, tão instigante quanto. Movimentar-me entre a realidade dos livros didáticos e virtualidade de uma prática de ensino de literatura que julgo ser a ideal motivou-me a lutar com palavras em prol de uma educação escolar de qualidade, capaz de legitimamente transformar vidas. Espero estar preparada para reafirmar, em meu cotidiano docente, com meus colegas e meus alunos, o papel indispensável da literatura para a apreensão crítica conquanto sensível das grandes questões da humanidade. Porque é com a literatura que se combate a violência. E o viver significa.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza Marques; PONTARA, Marcela N. *Literatura brasileira: tempos, leitores, leituras*. V. único. São Paulo: Moderna, 2005.
- ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. In: *FronteiraZ: Revista digital do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)*. nº14 – julho de 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>> Acesso em 16 ago. 2018.
- ANZ, T. *Literatur und lust. Glück und unglück beim lesen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002 *apud* OLINTO, Heidrun Krieger. Razão e emoção nos atos de leitura. In: *Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, julho de 2011.
- ALMEIDA, Miguel Eugênio de. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa: um estudo historiográfico*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14454>>. Acesso em 21 nov. 2018.
- ARAÚJO, João Marcos Pulz; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, São Paulo, v.36, n.73, p. 155-171, 2008. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/697>>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- AZEVEDO, Luciene. “Sonhando com tempestades”: a leitura literária e o livro didático. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Orgs.). *Língua portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2018, p. 185-196.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- BERLESE, Narciso. *Fronde esparsa: Moral, Educação, Psicologia, Sociologia, Literatura e Arte*. Porto Alegre: Globo, 1926.
- BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. 5.ed. São Paulo: Summus, 1980.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORGES, Marisa. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: Qual a proposta de democratização da gestão escolar? In: *Atos de Pesquisa em Educação – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Regional de Blumenau*. V. 7, n. 1, p. 143-174, jan./abr. 2012.

BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. *Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 29 nov. 2014

\_\_\_\_\_. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Organização do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931 *apud* ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. In: *Em Aberto*. Brasília: ano 16, n. 69, jan/mar 1996, p. 16-29.

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

CAMPEDELLI, Samira Yousseff; SOUZA, Jésus Barbosa. *Literaturas brasileira e portuguesa*. V. Único. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARLI, Ranieri. *Educação e cultura na história do Brasil*. Curitiba: Ibpex, 2010.

CECHINEL, André. Teoria literária e o ensino da literatura: impasses. In: *Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 107-114, jan./abr. 2013.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura brasileira*. São Paulo: Atual, 1995.

COENGA, Rosemar. *Leitura e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

\_\_\_\_\_. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

\_\_\_\_\_. Leitura, literatura e escola: idealizações revisitadas. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 295-305

COTRIM, Gilberto. *História geral: para uma geração consciente – da Antiguidade aos tempos atuais*. 2º Grau. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

\_\_\_\_\_. *História global: Brasil e geral*. Vol. único. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. V. 1: Preliminares e Generalidades. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1986.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Português para o colégio: terceiro ano*. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

\_\_\_\_\_. *Português para o Ginásio: antologia, vocabulários, exercícios, biografias e comentários – para a primeira e segunda séries, de acordo com a nova nomenclatura gramatical*. 106.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

CRUZ, Estêvão. *História universal da literatura: para uso das escolas, e de acordo com os programas oficiais vigentes*. Vol. 1 e 2. 3.ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.

\_\_\_\_\_. *Programa de vernáculo: antologia, subsídios literários e gramaticais*. 1ª e 2ª séries. 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1937.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-98

DANTAS, José Maria de Souza. *Didática da literatura*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DIAS, Ana Crélia. Educação literária e escolarização: entre tensões e dicotomias. In: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 227-243.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Da intransitividade do ensino de literatura. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Org.). *O que significa estudar literatura?* Florianópolis: EdiUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017, p. 15-29.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura: ensaios*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

ESCHER, Célio. *Português: língua & literatura – com questões dos últimos vestibulares*. Vl. 1, 4.ed; V. 2 e v. 3, 3.ed. São Paulo: Ática, 1979.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Literatura brasileira*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. *Literatura brasileira*. 17.ed. São Paulo: Ática, 2004.

FERREIRA, Olavo Leonel. *História do Brasil*. 17.ed. São Paulo: Ática, 1995.

FISCHER, Luís Augusto. *Literatura brasileira: modos de usar*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREITAG, Bárbara *et alli*. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDC, 1987.

FREIXEIRO, Fábio Mello. *Iniciação à análise literária: literatura brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, V. 26, n. 92 - Especial, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2019.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). *O que significa estudar literatura?* Florianópolis: EdiUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017, p. 109-121.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZAGA, Sergius. *Curso de literatura brasileira*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

INFANTE, Ulisses. *Curso de literatura de língua portuguesa: Ensino Médio*. V. Único. São Paulo: Scipione, 2004.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão digital. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM, José Luís. A literatura no Ensino Médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNIESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. *O vestibular e o ensino de literatura*. (1986) Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio35.html>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 87-99.

\_\_\_\_\_. Literatura e História da Literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALARD, Letícia *et alli*. *História da literatura: ensaios*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Orgs.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2014.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura literária na escola: algumas reflexões sobre o ensino de literatura na Educação Básica brasileira. In: AMORIM, Marcel Álvaro de (Org.). *Ensino de literatura: perspectivas em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 51-70.

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

MAIA, João Domingues. *Literatura: textos e técnicas*. São Paulo: Ática, 1995.

MALARD, Leticia. *Ensino de literatura no 2º Grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MATTA, Gabriel da. *Livros escolares no Brasil durante os anos finais do Império e início da República (1870-1910)*. Disponível em: <[https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/pesquisa/livros-escolares-brasil-durante-anos-finais-imperio-inicio//gabriel\\_da\\_matta.pdf](https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao/pesquisa/livros-escolares-brasil-durante-anos-finais-imperio-inicio//gabriel_da_matta.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org., trad. e rev. téc. de Cristina Magro e Victor Paredes. 2.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil – 1854-1888*. V. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MOREIRA, Maria Eunice. Cânone e cânones: um plural singular. In: *Letras: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Maria*. n. 26. Santa Maria: UFSM, jun. 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

NICOLA, José de. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. 15.ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OLINTO, Heidrun Krieger. *Uma historiografia literária afetiva*. In: *Cadernos de pesquisa em literatura*. Porto Alegre: V. 14, n. 1, jun. 2008, p. 35-46.

\_\_\_\_\_. Razão e emoção nos atos de leitura. In: *Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, julho de 2011.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: *Anais do 22 Encontro Nacional da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 103-116.

PINTO, Alfredo Clemente. *Selecta em prosa e verso dos melhores auctores brasileiros e portuguezes*. 6.ed. Porto Alegre: Livraria Rodolpho José Machado, 1897.

\_\_\_\_\_. *Selela em prosa e verso dos melhores autores brasileiros e portuguezes*. 56.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1982.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem – IEL; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2000.

ROQUETE, José Ignácio. *Tesouro da mocidade portuguesa ou A moral em ação*. 8.ed. Paris: J. P. Aillaud, Guillard e Cia, 1875.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-34

\_\_\_\_\_; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos organizadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 19-24.

SALES, Cristiano de. A aula de literatura como gesto. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). *O que significa estudar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017, p. 297-305.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. *História do Brasil: Colônia, Império e República*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1992.

SILVA, Mônica Ribeiro. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Rafael. A literatura em provas e exames. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p. 83-103, 2016. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/513>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, abr./2002, p. 25-52. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30597/pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 5.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TUFANO, Douglas. *Literatura brasileira e portuguesa*. V. Único. São Paulo: Moderna, 2012.

\_\_\_\_\_. *Estudos de literatura brasileira*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 1983.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* *História 3 – O mundo por um fio: do século XX ao XXI*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VAZ, Artur Emilio Alarcon; MARTINS, Cláudia Mentz; PIVA, Mairim Link (Orgs.). *Práticas de ensino de literatura: do cânone ao contemporâneo*. Vinhedo: Horizonte, 2017.

VERISSIMO, Erico. *Um certo Henrique Bertaso: pequeno retrato em que o pintor também aparece*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VIOTTO, Maria Eugênia da Silva. *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado). Maringá, 2004.

YUNES, Eliana Lucia Madureira. *Pensar a leitura: complexidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. PUCRIO; São Paulo: Loyola, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *A leitura e o ensino de literatura*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

\_\_\_\_\_. No começo, a leitura. In: *Em Aberto*. Brasília: ano 16, n. 69, jan/mar 1996, p. 16-29. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2063/2032>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, FaE, UFMG, 2005, p. 245-266

\_\_\_\_\_. A Teoria da Literatura nos bancos escolares. In: CECHINEL, André (Org.). *O lugar da teoria literária*. Florianópolis: Ediunesc, 2016, p. 395-417.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2.ed. São Paulo: Global, 2008.

ZINANI, C.; SANTOS, S. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (Orgs.). *Leitura literária: mediação escolar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004, *apud* PEREIRA, Mara Elisa Matos. Adequação dos conteúdos e programas de literatura. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA (Org.). *Metodologia de ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 139-149.