



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

GRACIELA FATIMA GRANETTO

**A LITERATURA EM MANUAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO:
NEGAÇÃO, RESUMOS E FRAGMENTOS**

Campo Grande/MS
2014

GRACIELA FATIMA GRANETTO

**A LITERATURA EM MANUAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO:
NEGAÇÃO, RESUMOS E FRAGMENTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Aparecida Arguelho de Souza

Campo Grande/MS
2014

G784L Granetto, Graciela Fatima

A literatura em manuais didáticos do ensino médio: negação, resumos e fragmentos/Graciela Fátima Granetto. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.
100p. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande, 2014.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Aparecida Arguelho de Souza.

1. Literatura 2. Ensino da Literatura 3. Manuais didáticos I.

Título

CDD 23.ed. - 807

GRACIELA FATIMA GRANETTO

**A LITERATURA EM MANUAIS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO:
NEGAÇÃO, RESUMOS E FRAGMENTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Aparecida Arguelho de Souza (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Daniel Abrão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Maria Leda Pinto - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 07 de julho de 2014.

Dedico este trabalho a minha filha e ao meu
marido, companheiros de todos os dias.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Ana Aparecida Arguelho de Souza, que admirei desde o início de minha Graduação. Agradeço por todas as orientações, pelas conversas francas, pelo que é, exemplo de pesquisadora, e pelo incentivo para que eu siga em frente. Sinto-me privilegiada e honrada de tê-la como orientadora.

Aos professores da Banca, Prof. Dr. Daniel Abrão, Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Andrade de Brito, Prof^ª. Dr^ª. Maria Leda Pinto e Prof^ª. Dr^ª. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, pelo tempo disponibilizado a este trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem: Língua e Literatura.

Ao meu amigo de festas, namorado dos tempos da faculdade, companheiro de selva, parceiro da vida toda. Edmilson, agradeço todo o amor e todo tempo dedicado a nossa família.

A princesa Luíza, que, na maioria das vezes, entendeu que a mamãe tinha que estudar e, muitas vezes, pegou os livrinhos e seu computador de brinquedo para imitar.

A minha Mãe, Vovó *Tátima*, pela força e por todas as palavras de incentivo e amor.

Ao Jandir, padrasto querido.

À Julia, pela irmã dedicada, amorosa e pela determinação que nos enche de orgulho.

Ao compadre Murilo, por ter trazido tanta alegria e afeto a nossa família.

Ao Gui, pelo carinho, mesmo desajeitado.

Ao seu Luiz e à Dona Ramona, pelo apoio.

À Rita, pelo exemplo e incentivo.

Às minhas queridas, Ana, Lú, Mara e Rose, pela verdadeira amizade, por entenderem meu jeito “sem tempo” e fazerem os poucos momentos valerem muito. E, a Carlinha, por ter tido paciência em ouvir as lamentações, normais, neste momento final de pesquisa.

“[...] a leitura de obras clássicas deverá ser o recurso por excelência para orientar o trabalho docente e recuperar o conhecimento que permita compreender a natureza histórica de todas as questões humanas.” (SOUZA, 2010, p.100).

GRANETTO, G. F. *A Literatura nos Manuais Didáticos do Ensino Médio: negação, resumos e fragmentos*. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2014.

A dissertação *A literatura em manuais didáticos do ensino médio: negação, resumos e fragmentos* – vinculada à linha de pesquisa Ensino de Linguagens, área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura, do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – investigou a seção de Literatura em manuais didáticos de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, buscando, na gênese destes, os determinantes que vão justificar a forma com que se apresenta a literatura nos manuais didáticos contemporâneos, já que esses são os instrumentos fundamentais com que se orienta o ensino da literatura nessa etapa do processo educativo formal. Verificou-se em que medida a literatura aparece como gênero a ser lido; qual dos gêneros literários é mais recorrente e como se dão as orientações de leitura dessa modalidade de texto nos instrumentos didáticos analisados e, por fim, quais são os determinantes históricos dessas escolhas. A perspectiva teórica que referencia este trabalho é a Ciência da História, teoria de Karl Marx. O método dialético é uma nomenclatura clássica para esse método que tem por base a consideração de que o singular contém em si o universal e este se materializa na compreensão da totalidade histórica. Dessa forma justifica-se o estudo da gênese dos manuais didáticos buscando eventos anteriores que foram fundamentais para o que hoje se apresenta. O universo desta pesquisa abrange, além dos manuais didáticos apresentados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Referencial Teórico Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como os Programas Curriculares do Colégio Pedro II (1850-1950), e, ainda, compêndios e manuais veiculados nas escolas a partir de 1862 até a atualidade.

Palavras-chave: Literatura; Ensino da Literatura; Manuais didáticos.

GRANETTO, G. F. *Literature in textbooks of secondary school: denial, summaries and fragments*. 2014. 100p. Thesis (Master in Linguistics) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

The dissertation *Literature in textbooks of secondary school: denial, summaries and fragments* – linked to the line of research Languages Teaching, Area of concentration: Language and Literature of the Master's Program in Linguistics and Applied Language Studies at UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (State University of Mato Grosso do Sul) – investigated the Literature section in Portuguese textbooks of the 3rd year of secondary school, seeking, in the genesis of these, the determinants that will justify the way that it presents the literature in contemporary textbooks, since these are the fundamental tools that guide the teaching of literature in this formal educational process stage. The study analysed in what extent the literature appears as a genre to be read, which literary genres are the most usual, how the reading guidelines of this type of text are showed in the analyzed textbooks and, finally, what the historical determinants of these choices are. The theoretical perspective that references this work is the Science of History, Karl Marx's theory. The dialectical method is a classical nomenclature for this method which is based on the consideration that the singular contains in itself the universal and it materializes in understanding the historical totality. Thus the study of the genesis of textbooks is justified in seekingt previous key events to what these textbooks are today. In addition to the textbooks presented and distributed by the National Textbook Program (PNLD) 2012, the universe of this research comprehends the Secondary National Curriculum, the Curriculum Guidelines for Secondary Education, the Theoretical Framework for Curriculum of the State of Mato Grosso do Sul, as well as the Curricular Programs of Colégio Pedro II (1850-1950) and also textbooks and manuals in schools from 1862 until today.

KEYWORDS: Literature; Literature Teaching; textbooks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ENSINO DE LITERATURA EM MANUAIS DIÁTICOS: OS POSSÍVEIS DIÁLOGOS	14
Manuais didáticos: natureza histórica e caráter mercadológico.....	14
A literatura no manual didático: conteúdos e abordagens	19
CAPÍTULO II – O ENSINO DA LITERATURA: UM CAMINHO DE PERDAS	32
O ensino da literatura na história: contraponto entre a Idade Média e a Moderna.....	32
O ensino da literatura nos primórdios da modernidade: o início do caminho de perdas – Ratke, Comenius e o surgimento do manual didático.....	35
Um século de vazio literário no ensino de língua e literatura (1850 – 1950).....	41
A migração dos excertos literários para o livro didático contemporâneo.....	49
CAPÍTULO III – A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	53
Os documentos oficiais.....	53
Dos documentos oficiais à sala de aula.....	53
A literatura no livro didático: gêneros literários ou história da literatura?.....	69
Negação, resumos e fragmentos nos manuais didáticos contemporâneos de literatura.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares... É o tempo da travessia... e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.
(Fernando Teixeira de Andrade)

Ao término do processo de seleção para ingresso no Mestrado, o êxito da vaga conquistada cedeu lugar ao desafio de abandonar estudos já sistematizados e conhecimentos consolidados. A mudança de um método de pesquisa para outro tem muitas implicações. A travessia torna-se mais difícil, mas ao passo que se vai desvendando a teoria, o olhar ao objeto se aguça e se percebe que já não se está na margem.

Analisar os onze manuais didáticos – apresentados pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – que passaram pelo crivo dos professores e depois chegaram às mãos do alunado é a forma de investigar a literatura que se tem acesso nas escolas públicas brasileiras no triênio 2012-2014. Afinal, o manual didático contemporâneo é o instrumento fundamental com que se orienta o ensino da literatura nessa etapa do processo educativo formal.

Escolheu-se, especificamente, o 3º ano. Por uma simples razão: é o último na grade regular do Ensino Médio e sofre interferências que visam resultados positivos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos demais vestibulares.

O embasamento teórico que nos permitiu compreender quais textos escolares deveriam ser classificados como compêndios ou manuais didáticos deu-se por meio da leitura de Alves (2011), que, em *Textos escolares e manuais didáticos comenianos* nos ajudou a perceber algumas características, de modo a compreender a ruptura gradativa com o compêndio e a antologia e as condições que favoreceram a incorporação do manual didático comeniano. Observou-se um acentuado processo de simplificação e fragmentação dos conteúdos dos manuais didáticos, principalmente, após a segunda metade do século XX, fato que culminou na produção dos manuais contemporâneos.

A análise desses textos escolares objetivou apontar em que medida a literatura aparece nos manuais didáticos contemporâneos como gênero a ser lido, em que medida ela é negada,

resumida, fragmentada. Qual dos gêneros literários é mais recorrente, como se dão as orientações de leitura dessa modalidade de texto nos instrumentos didáticos analisados e, por fim, quais são os determinantes históricos dessas escolhas.

A perspectiva teórica que referencia este trabalho é a Ciência da História, teoria de Karl Marx. O método dialético é uma nomenclatura clássica para esse método que tem por base a consideração de que o singular contém em si o universal e este se materializa na compreensão da totalidade histórica, “como possibilidade de captar a singularidade do objeto no interior de relações mais amplas e marcadas por contradições.” (SOUZA, 2010, p. 08).

Dessa forma, justifica-se o estudo dos manuais didáticos, buscando eventos anteriores que foram fundamentais para o que hoje se apresenta, ou seja, a pesquisa *A literatura em manuais didáticos do ensino médio: negação, resumos e fragmentos* busca, na gênese dos manuais didáticos, os determinantes que vão justificar a forma com que se apresenta a literatura nesse instrumento.

O universo desta pesquisa abrange, além dos manuais didáticos apresentados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Referencial Teórico Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como os Programas Curriculares do Colégio Pedro II (1850-1950), e, ainda, manuais e antologias veiculados nas escolas a partir de 1862 até a atualidade.

A organização desse estudo é feita em três capítulos: no Capítulo I – *Ensino de Literatura em Manuais Didáticos: Os Possíveis Diálogos*, estabelecem-se alguns diálogos com estudos já realizados a respeito do ensino de literatura, em manuais didáticos do nível médio e, de modo mais abrangente, no sistema de ensino. Considerou-se a natureza histórica, o caráter mercadológico, os conteúdos e as abordagens do manual didático. Para tanto, buscou-se a produção materializada em livros, capítulos, artigos, teses e dissertações, tendo como fonte, para as duas últimas, o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e o portal Domínio Público, do Ministério da Educação.

Após a verificação desses trabalhos, pontuaram-se duas lacunas que serviram como ponto de partida para este trabalho. A primeira diz respeito à gênese dos manuais didáticos: embora o Imperial Colégio D. Pedro II, em solo brasileiro, tenha sido a grande referência que norteou os currículos brasileiros, nos séculos XIX e XX e, por isso, tomado como o ponto de partida das discussões sobre o ensino médio de literatura e seus instrumentos didáticos, no

Brasil; será em Ratke, século XVI e em Comenius, século XVII, que se situa a gênese dos manuais didáticos, na sociedade moderna. O método adotado aqui impõe que este seja o ponto de partida da investigação. A segunda é demonstrarmos que o objetivo de ensinar literatura, visando uma formação crítica e a transformação da sociedade, como pretende o método utilizado, nunca será atingido com o manual didático, já que o que ele apresenta em termos de literatura reduz-se à negação, resumos e fragmentos, sua marca e natureza para este momento da sociedade capitalista. A tarefa da academia, então, foi apontar esse estado da questão, como ferramenta subsidiária para intervir rumo à superação da própria sociedade que forjou esse instrumento.

O Capítulo II – *O Ensino da Literatura: um caminho de perdas* se inicia com o ensino da literatura na história, no contraponto entre a Idade Média e a Moderna, bem como o que estamos chamando de o início do caminho de perdas, por meio de Ratke e Comenius, já que é com eles que se tem a ideia do manual didático. Por isso, a escolha de utilizar essa terminologia e não outra, ao longo do trabalho.

Depois de irmos à gênese do objeto, percorreu-se os anos de 1850 a 1950, discutindo o ensino de literatura no Colégio Pedro II, séculos XIX e XX e o motivo de o considerarmos um século de vazio literário nos manuais didáticos. Pontuou-se o trabalho desenvolvido pelo professor Francisco de Paula Menezes, muito embora suas apostilas não tenham sido publicadas. Analisou-se os manuais didáticos do Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1862), de Silvio Romero (1892) e Fausto Barreto e Carlos de Laet (1895). Para a discussão esse século de vazio literário foi fundamental o trabalho de Vechia e Lorenz (1998) que compilaram os programas de ensino do Colégio Pedro II do século em questão.

Antecedendo o manual didático contemporâneo, temos as Antologias, desde sua origem, seu desenvolvimento até a sua extinção, quando da migração dos excertos literários para o manual didático. Nesse ponto, analisamos um discurso proferido por Afrânio Coutinho quando de sua posse para a cátedra do Colégio Pedro II, em 1952, momento em que ele faz ampla defesa ao ensino de literatura não mais subjugado ao de português, bem como as antologias do próprio Afrânio Coutinho (1965), de Marques de Rebelo (1967) e Rocha Lima (1970).

O Capítulo III – *A Literatura no Ensino Médio Brasileiro* apresenta a literatura em dois momentos: nos documentos oficiais e na sala de aula, por meio dos manuais didáticos contemporâneos. Para compreender a relação que existe entre os documentos oficiais,

investigou-se também as Declarações das últimas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e o Plano Decenal de Educação para Todos, a partir de seus documentos oficiais à sala de aula. O objetivo foi evidenciar quais circunstâncias históricas produziram esses documentos e como seus discursos chegam à sala de aula, materializados nos manuais didáticos. E ainda, como esses apresentam a seção de literatura, nas questões: gêneros literários e história da literatura.

Posterior aos levantamentos dos dados, constatações e análises dos documentos oficiais e manuais didáticos, chega-se ao tópico de maior relevância desta pesquisa, tendo em vista o método utilizado: a investigação dos determinantes históricos que materializaram o ensino da literatura, tal como ele hoje se apresenta no livro didático de Ensino Médio.

E, por último, discutiram-se os problemas nas proposições sobre a literatura e seu ensino nos manuais didáticos contemporâneos do 3º ano do Ensino Médio, quais sejam a negação, o resumo e o fragmento. Estes últimos exemplificados com algumas ocorrências, bem como traçada uma análise do que estes instrumentos representam no leito da história e na formação individual do aluno.

Não há ineditismo neste estudo no que tange ao objeto, já que tantos outros traçaram pesquisas similares, porém, considerando a perspectiva teórica na qual nos embasamos, a Ciência da História, buscamos, na totalidade proposta pelo método, a compreensão de como a literatura vem sendo tratada na escola em seus fundamentos, sua raiz, e neste aspecto é que consideramos o trabalho inovador e contributivo à reflexão da linha de pesquisa: Ensino de Linguagens.

CAPÍTULO I – ENSINO DE LITERATURA: OS POSSÍVEIS DIÁLOGOS

O objetivo deste capítulo é estabelecer alguns diálogos com estudos já realizados a respeito do ensino de literatura, em manuais didáticos do nível médio. Para tanto, buscou-se a produção materializada em livros, capítulos, artigos, teses e dissertações, tendo como fonte, para as duas últimas, o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e o portal Domínio Público, do Ministério da Educação.

Destaca-se que muitos outros estudos foram encontrados, mas não foram selecionados para o corpus deste trabalho, já que grande parte dava enfoque ao ensino de literatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental, nível que se afasta desta pesquisa, pois tem particularidades próprias da etapa de ensino para a qual se destina. Na impossibilidade de esgotar todas as fontes de investigação, buscaram-se os trabalhos que revelaram maior proximidade com o objeto desta pesquisa.

Para efeito de organização do capítulo, optou-se pela apresentação deste diálogo com outros pesquisadores, sobre a produção acadêmica que trata do manual didático em geral, de modo a se ter uma visão de conjunto acerca do objeto, considerando, também, o livro didático enquanto produto, sob a ótica do mercado. De modo específico, dialogamos com a produção que estudou como se dá o ensino da literatura em manuais didáticos de Língua e Literatura, em termos de conteúdo e abordagens no Ensino Médio, observando, principalmente, as lacunas deixadas por estes trabalhos, já que desenvolvemos o nosso estudo sobre os referidos instrumentos.

Manuais Didáticos: natureza histórica e caráter mercadológico

Muitos autores estudaram o manual didático, sob as mais variadas óticas e conteúdo. Dentre eles, elegemos Circe Bittencourt, Alain Choppin e Gilberto Luiz Alves, que centraram esforços em compreender a natureza histórica do manual didático, suas características, funções sociais e problemas frente à escola e à sociedade. E, especialmente, por considerarem a ótica do mercado como determinante do manual didático, o que para esta dissertação tem importância devido ao método aqui adotado. Com esses autores, é possível se ter uma ideia do estado da questão do manual didático. Também os trabalhos de Bárbara Freitag, Osman Lins e

Ana A. Arguelho de Souza são relevantes nesse mapeamento acerca do manual didático. No entanto, aqui fazemos uma ressalva pelo fato de os três últimos abordarem o manual didático de literatura e estarem colocados neste item que abre a discussão e isto se deve à amplitude das questões que abordam. A mercadorização do manual didático, por exemplo, não está presente em nenhum dos pesquisadores que se seguem a estes, no presente trabalho.

Em termos teóricos, são os estudos de Alves e de Souza que apresentam os manuais didáticos na perspectiva da Ciência da História, referencial utilizado nesta pesquisa. Pode-se perceber, por esse fato, um maior diálogo entre seus estudos e as reflexões apresentadas.

Circe Bittencourt, na análise que faz em *Autores e editores de compêndios e livros de leitura*, no recorte temporal de 1810 a 1910, discute o problema da autoria do livro didático, considerando que a produção desse instrumento didático oferece retornos financeiros consideráveis, aspecto que torna essa discussão mais tensa, complexa e, de certa forma, ambígua, considerando os direitos, as responsabilidades, as condições de produção e sobretudo, a submissão ao poder educacional do Estado. Para Bittencourt, “O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional.” (2004, p. 479).

Segundo a autora, o Estado sempre teve papel decisivo na comercialização e porque não dizer, na produção dos manuais, por isso, no século XIX, era preocupação dos editores ter como autores de seus livros didáticos pessoas obviamente capazes, intelectuais que, além de sua competência, pudessem influenciar nessa escolha, o que, para a autora, acabou por se tornar um equívoco, já que a experiência didática mostrou-se fator importante para garantir um texto didático de qualidade, conforme análise do mercado.

Para professores sem formação específica, o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina. A formação do professor, ao ser constituída na prática, no “aprender fazendo” exigia uma produção didática específica que intelectuais preocupados com o conhecimento científico ou literário, mas sem a vivência da sala de aula, eram incapazes de produzir com sucesso. (BITTENCOURT, 2004, p. 483)

Nessa empreitada de produção do material didático se destacam, de fato, a julgar pelos levantamentos de Vecchia e Lorenz (1998), os professores do Colégio Pedro II e a razão para esse comportamento dos professores e do próprio Colégio deve-se a alguns fatores que se aliam, na verdade, e determinam a produção do material didático pelos professores.

A primeira questão, de fundo, diz respeito ao fato de que, neste momento, a objetivação do trabalho didático ainda não se realizara no Brasil de forma determinante e, portanto, o método de produção do material didático é artesanal, em que o produtor do instrumento ainda detém o conhecimento de forma totalizante, como o artesão que conhece todas as etapas do seu trabalho. Por isso, ao longo dos currículos e materiais do Colégio Pedro II, descritos por Vecchi e Lorenz, é frequente a menção a apostilas de autoria dos professores ministrantes. O processo manufatureiro, que determinou em Comenius a produção do manual didático, ainda não havia se instaurado no Brasil com a amplitude com que ocorrera na Europa, daí a produção manual do compêndio. Isso também explica a menção a professores, como João Ribeiro, produzirem apostilas e manuais sobre assuntos muito diversificados.

Alia-se a isso o fato de não poder se contar com um sistema de ensino para a formação de professores, o que impunha a contratação de profissionais alheios ao magistério, oriunda de intelectuais que acabavam estudando na Europa ou no próprio Colégio Pedro II e trazendo, especialmente da França, o conhecimento ministrado.

Transpondo o lapso temporal, o trabalho que ajuda a compor este estado da arte é *O livro didático em questão*. Os autores que respondem pela obra, organizada por Freitag (1989), constroem uma análise considerando o histórico, a política, a economia, o conteúdo, o uso e o contexto do livro didático produzido nas décadas de 1970 e 1980. Estabelecem, assim, a presença deste instrumento no sistema educacional – dentro e fora da sala de aula – bem como, na sociedade como um todo, conforme, mercadoria produzida pela indústria cultural. Segundo os autores, como mercadoria, apresenta características específicas desta: produção em grandes quantidades, padronização, precibilidades e caráter ideológico.

Neste sentido, os autores apresentam o livro didático sendo o “centro de uma teia, em que, cada fio e nódulo nos conduz a um outro aspecto mais complexo da estrutura social brasileira.” (FREITAG, 1989, p. 141). Daí a importância de se conhecer e entender esta teia para que se possa fugir das análises superficiais.

[...] não basta questionar somente o livro didático brasileiro. Para reverter o processo de banalização e desqualificação do ensino no Brasil, procurando-se efetivamente resolver a questão social e educacional, é preciso questionar amplas estruturas políticas, econômicas e ideológicas. Mas a recíproca também é verdadeira: alterações fundamentais na política do livro didático necessariamente alterarão outras estruturas da sociedade brasileira, além do sistema educacional. (FREITAG, 1989, p. 141)

É evidente, pelo método aqui adotado, que alterações nas políticas do livro didático não vão provocar alterações na estrutura da sociedade, exatamente pela natureza de mercadoria que o manual didático apresenta, o que já de início, veta qualquer política que possa surgir sob o manto do Estado capitalista. Tem maior alcance a adoção da leitura de obras clássicas na escola, em substituição aos resumos e fragmentos presentes no manual didático. Essa colocação de Freitag nos conduz a buscar a reflexão que julgamos adequada a mudanças na sociedade, a que remete à leitura da literatura clássica nas salas de aula, numa menção a um diálogo de Alice e o Gato de Cheshire, em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, em que a personagem não sabe qual destino tomar. Esse excerto foi usado na epígrafe do texto *Porque ler os clássicos*, de Souza (2012), e contextualiza perfeitamente o porquê de reivindicarmos os clássicos na escola.

[...] ao contrário de Alice, sabemos exatamente onde queremos chegar, ou seja, temos uma intenção, um objetivo, uma razão que justifica nossa adoção dos clássicos como textos fundantes da pedagogia que defendemos. Assim sendo, esta discussão vem balizada e antecipada por uma concepção muito precisa de homem, de educação e de leitura dos clássicos, que vai nos possibilitar chegar a um determinado lugar. (SOUZA, 2012, p.170)

Em contrapartida, encontramos no texto *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, de Alain Choppin (2004), a constatação de um número crescente de pesquisas que não sabem aonde querem chegar, pois tratam do livro didático e da dificuldade de se fazer um levantamento sobre estes estudos, já consolidados pelo mundo. Dificuldade que, segundo Choppin, relaciona-se com a dificuldade em definir o objeto e a raridade de se encontrar obras de síntese.

O autor discute a imagem da sociedade representada nos livros didáticos e sobre o papel dos autores, não como espectadores, mas como agentes de seu tempo, considerando que “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável”, (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Relevante o trabalho de Choppin, à medida que organiza e discute um estado da arte sobre o livro didático. No entanto, para esta pesquisa não trataremos os autores, nem como espectadores nem como agentes, pois estamos falando de homens inseridos em classes sociais na sociedade capitalista. Faltou dizer, então, sobre a obediência destes aos interesses econômicos vigentes ao elaborarem o livro didático, dada a sua importância como, segundo o

próprio Choppin, “poderoso instrumento de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica” (2004, p. 560).

O autor também trata sobre essa questão considerando “o peso que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos” (2004, p. 551), apresentando dados quantitativos que demonstram que “Os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional.” (2004, p. 551) Com base nesses números, pode-se notar tamanha mobilização que a produção do livro didático é capaz de realizar.

Para se compreender todas as questões apontadas, faz-se necessário tomar estudos que considerem, como já dissemos anteriormente, a gênese dos livros didáticos. Alves apresenta, no terceiro subtítulo, *A instrução pública na Reforma Protestante*, do primeiro capítulo da obra *A produção da escola pública contemporânea* (2004) – a gênese do manual didático a partir de Comenius, que simplifica e objetiva o trabalho do professor, possibilitando a queda dos custos, considerando a ideia da escola para todos, seguindo o preceito de “Ensinar tudo a todos”.

Esta questão será aprofundada, mas é Souza, nos artigos *Manuais didáticos de Ensino de Língua e Literatura na modernidade: gênese e desenvolvimento histórico* e *Ensino de Língua e Literatura no Brasil do século XIX: o curso elementar de Literatura Nacional e as Postillas de Rethorica e Poetica utilizados no Imperial Colégio Pedro II* (2013), bem como no capítulo *Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação* (2010), que apresenta estudos sobre manuais didáticos de língua e literatura e o faz por meio da Ciência da História, referencial teórico utilizado neste trabalho, contribuindo sobremaneira para a análise dos determinantes históricos do objeto desta pesquisa, bem como para a compreensão da sua gênese.

A autora relaciona a hegemonia que os livros didáticos têm na escola, com base no caráter mercadológico desse instrumento – assim como a escola tida como improdutiva possibilita o desenvolvimento de atividades produtivas, a expansão do mercado do livro didático faz expandir outros setores – com a escolha do conteúdo e o modo como este é apresentado no interior desses materiais.

Visto o manual didático como mercadoria contributiva ao processo de acumulação do capital monopólico, fica mais fácil deduzir a natureza da linguagem e do conteúdo por ele veiculados, que assumem a feição necessária para sua inserção e aceitação no interior da escola. A preocupação

do mercado livreiro não é transmitir conhecimento, mas tornar sua mercadoria palatável a consumidores que julga menos exigente. [...] Assim, o manual didático contemporâneo apresenta informações fragmentadas, conteúdo rarefeito e sua organização padece da total irracionalidade que rege a sociedade contemporânea. Essas características têm uma razão de ser histórica. (SOUZA, 2010, p. 129).

Corroborando com essa afirmação quanto à deterioração do conteúdo apresentado no livro didático, Osman Lins, na obra *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* também fala dessa luta pelo mercado e que para alcançá-lo muitos autores de livros didáticos utilizam-se de um tom aliciador, denotando com isso, obviamente, a vulgarização do conhecimento. “Assim se vendem automóveis, sabonetes, cigarros, bebidas, enceradeiras etc. Lisonjeia-se o comprador anônimo, pois este, considerado em bloco, é poderoso. O mesmo mecanismo, transposto para o campo da educação, assusta-nos.” (LINS, 1977, p.129)

De um modo geral, o autor apresenta reflexões acerca dos livros de língua portuguesa para os, então, 1º e 2º graus. Sua análise atenta para o conteúdo que é apresentado nos vinte exemplares que compuseram o *corpus* de sua pesquisa e de como este conteúdo é apresentado. Osman Lins chama de “disneylândia pedagógica”, além do tom sedutor para cortejar o aluno, já citado anteriormente, as ilustrações desnecessárias, o ludismo forçado e as simplificações exageradas.

Se de um lado ocorre essa banalização dos conteúdos apresentados, por outro, segundo Lins, os textos literários “sofrem uma certa espécie de erosão com o pouco uso – equivalente, aí, a pouco caso –, com a negligência, a falta de frequência, a pouca leitura.” E completa: “As obras artísticas e literárias clamam por uma vida pública.” (LINS, 1977, p.140)

Em suma, relacionando com o que disse Souza anteriormente, para “tornar a mercadoria palatável” oferece-se ao aluno o texto mais fácil e digestivo, constatações confirmadas, considerando as análises apresentadas nas obras citadas.

Feita a discussão inicial sobre as pesquisas mais relevantes acerca do manual didático em sua natureza histórica e seu caráter mercadológico, passemos para as obras selecionadas que tratam do manual didático específico de literatura.

A literatura no manual didático: conteúdos e abordagens

No livro *Literatura/Ensino: uma problemática*, Maria Thereza Fraga Rocco (1992) apresenta suas inquietações a respeito do ensino de literatura em nível de 1º e de 2º graus

(nomenclatura oficial do período dos estudos da autora, hoje Ensino Fundamental e Médio). Embora este seja um trabalho da década de 90, as indagações e posições da autora são extremamente pertinentes ao atual estado do ensino da literatura no manual didático, razão porque a incluímos aqui.

Se existe uma crise de cultura, tida por muitos como fato consumado, em que medida tal crise atingiria a literatura e conseqüentemente seu ensino? Se o texto literário divide agora as atenções com os outros veículos de comunicação, saindo inclusive muito prejudicado dessa concorrência, como chegar até ele? Seria ainda possível um contato com textos literários por parte de adolescentes, jovens e adultos, em diferentes níveis de escolaridade? (ROCCO, 1992, p.4).

Originariamente compondo sua dissertação de mestrado, Rocco busca respostas para tais indagações que ela apresenta como problemáticas. A autora utiliza como metodologia questionários e entrevistas com renomados professores de literatura, criadores e críticos: Alfredo Bosi, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, Lucrécia D'Alessio Ferrara, Michel Launay, Nelly Novaes Coelho e Zulmira Ribeiro Tavares.

A delimitação que a autora estabelece, e que apresenta como fundamentais para um ensino de literatura eficaz, é baseada nas teorias de Jean Piaget – sobre as fases da vida da criança e do adolescente – que não é o que orienta este trabalho. Todavia, as questões são legítimas no sentido de sua observância quanto aos conceitos confusos, distorcidos, que perpassam a prática do professor e a forma como todo *pseudoconhecimento* literário chega aos alunos e, também, quanto o excesso de liberdade de interpretações dos textos lidos pelos alunos.

Faz-se necessário realizarmos dois recortes para ilustrar o capítulo no qual são apresentadas as entrevistas citadas. A primeira que destacamos é um trecho da fala de Alfredo Bosi,

Vejo, hoje, o termo criatividade usado como uma espécie de pedra de toque da nova educação. Atrás disso, há as famosas teorias do aprendizado. Isto é, postula-se uma espontaneidade de expressão que conduz necessariamente à obra ou à expressão da vida subjetiva. Mas, as experiências têm que ser trabalhadas por tudo aquilo que a cultura já deu. A linguagem literária é algo que preexiste ao adolescente. (BOSI apud ROCCO, 1992, p. 106)

Outra fala que para nosso estudo é bastante pertinente é a de Haroldo de Campos, “[...] as relações que a obra de arte entretém com o mundo extralinguístico não são de tipo

especular ou metafórico, isto é, a obra de arte não reproduz como um espelho o mundo extralinguístico. Ela opera sobre os dados da realidade com uma escolha, uma combinatória própria da sua realidade verbal” (CAMPOS apud ROCCO, 1992, p. 158).

Mesmo não fazendo parte da obra, corroboraram com Bosi e Campos, as ideias de Eco, de Eagleton e de Trotsky. Eco entende que a leitura literária nos obriga a um exercício de liberdade e de respeito, dessa forma pontua, como os outros, o fato de não se poder extrair da leitura literária o que se deseja, ou seja, por maiores possibilidades de interpretação que um texto pode nos proporcionar, não se pode especular.

Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõe um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambigüidades e da linguagem da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, chamei de intenção do texto. (ECO, 2003, p.12)

Embora em campos teóricos diferentes, podemos reconhecer uma crítica ao ensino de literatura permissivo em que toda a interpretação é tida como possível e admissível, desde a abordagem unicamente estrutural do texto até o entendimento de que ele comporta todas as demandas da subjetividade do leitor. Em relação a esse segundo ponto, mesmo que a leitura do texto literário possibilite amplas interpretações, é preciso ser cauteloso, pois a amplitude não pode ser decorrente de um subjetivismo extremo de quem lê, que permita depreender do conteúdo e da estrutura do texto literário mais do que ele contém ou sugere.

Nesse aspecto, Terry Eagleton, inicialmente, critica tanto os formalistas russos, para os quais apenas a forma literária interessa, como os críticos ligados ao marxismo vulgar, que conseguem ver relevância apenas no conteúdo ideológico do texto. Dessa forma, defende o estudo dialógico em relação à forma e ao conteúdo, a unidade entre as relações em questão que, segundo Eagleton, foi defendida inclusive por Marx. “O próprio Marx [...] queimou alguns dos seus primeiros poemas líricos porque seus sentimentos rapsódicos eram perigosamente desenfreados; mas ele também desconfiava da escrita excessivamente formalista” (EAGLETON, 2011, p.44).

Nessa relação bilateral, entre forma e conteúdo, parece-nos claro que o ensino da literatura impõe à compreensão, para que a leitura do texto literário seja eficiente, tanto dos

aspectos estéticos formais, quanto o mundo extralinguístico. Afinal, a estética também é determinada historicamente, embora, segundo Eagleton, o conteúdo preceda as formas. “[...] elas são alteradas, transformadas, demolidas e revolucionadas à medida que o conteúdo muda” (2011, p. 46).

Leon Trotsky, em *A Escola Poética Formalista e o Marxismo* usa, para se referir à forma, a imagem de uma mão: o texto literário, como resultado de uma interação de fatores históricos, que são os dedos, em que a estética é o menor, o dedo mínimo, mas, segundo o autor, “[...] o menor, mas não o menos querido” (1971, p. 85). Nessa afirmação, constatamos novamente a prevalência do conteúdo, mas nunca o descarte da forma.

Retomando Eagleton, as alterações na estética seguem basicamente três elementos: a história literária das formas, as estruturas ideológicas dominantes e as relações específicas entre autor e público. Nesse sentido, a apropriação desses elementos deve ter também extrema importância na leitura literária, considerando que o que temos com o texto literário em mãos não é o mundo, nem mesmo o seu reflexo especular, mas mediações estéticas. Por estas, a leitura do texto (forma e conteúdo) nos revela a sociedade e suas contradições.

Daí se afirmar que a teoria marxista, filtrada pelos seus críticos literários mais expressivos, não interpreta a obra, mas busca compreender a estética do texto – como estamos ratificando a todo custo – para, por meio dela, captar as contradições, os conflitos sociais presentes na literariedade da obra e, por meio dessa leitura eficiente, ampliar os níveis de consciência como meios de luta social. E concordarmos com Trotsky “[...] somente o marxismo pode explicar como e porque uma determinada tendência artística foi produzida num determinado período histórico: em outras palavras, de onde deriva a exigência de uma determinada forma artística e não de outra, e por quê” (1971, p.82).

Por um lado temos Bosi e Haroldo de Campos, presentes no livro de Rocco (1992), por outro, buscamos Eco, Eagleton e Trotsky para corroborar que não se pode considerar uma leitura reduzida, simplificada, que tudo enxerga e permite enxergar no texto literário, por outro, há também, pontuado pelos especialistas, o ensino em que se quer aprofundar o trabalho de crítica literária precocemente. Neste sentido, faz-se a apropriação dos conteúdos relativos à análise estética da obra, por exemplo, antes mesmo de se ter travado contato com o texto literário propriamente dito, mas com seus resumos, fragmentos ou ainda textos que os analisam. Dessa forma, também não se dá uma leitura que nos interessa e que seja significativa a ponto de alargar horizontes.

Essas três reduções – resumos, fragmentos e textos secundários (pseudo-literários) – estão latentes no manual didático, é o que também aponta Cereja (2004)¹ em *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio*, com o objetivo de descrever e compreender as práticas de ensino de literatura no ensino médio, mapear as razões de seu fracasso, apontar saídas que melhorem a qualidade de ensino da disciplina nesse estágio escolar. Para atingir tais objetivos, Cereja busca as origens históricas dessas práticas, que, segundo o autor, “remontam a meados do século XIX. Para isso, são observados alguns programas escolares do Colégio Pedro II da segunda metade do século XIX e do início do século XX” (2004, p. 7).

Na verdade, essa origem é uma lacuna sobre a qual este estudo trabalhará, uma vez que ao buscarmos a gênese dos manuais didáticos chegaremos a Comenius, século XVII, e não apenas aos séculos XIX e XX, já no Colégio Pedro II, em solo brasileiro. Afinal, entendemos que a gênese de qualquer questão moderna tem que se reportar à gênese da própria sociedade que a produziu, na luta contra a sociedade medieval.

A concepção de ensino de literatura presente nas Leis 5692/71 e 9394/94, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) também é investigada nos estudos de Cereja, que afirma em seu texto: “Os vários dados colhidos fazem notar que, nas aulas de literatura, o texto literário tem tido uma importância pequena. Em vez de ele ser o centro das interações em sala de aula, na verdade cumpre esse papel um discurso didático sobre a historiografia literária.” (2004, p. 8).

Constatação bastante óbvia. Significante à nossa pesquisa é, por meio de Souza (2013), chegarmos à origem do ensino das escolas literárias tão presentes nos manuais contemporâneos e verificarmos que, nas primeiras orientações para o ensino de literatura, ainda no século XIX e no interior do Colégio Pedro II, a mesma abordagem historiográfica já orientava o *Curso Elementar de Literatura Nacional*, do religioso Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. Embora com o título de literatura nacional, o último capítulo é o único que trata da produção literária brasileira, com o nome “Escola Romântica Brasileira”. Por uma influência ibero-cristã, o restante da obra discute a história da nobreza e da igreja medieval portuguesa e sua literatura, o que é compreensível em um país colonizado por portugueses.

É importante destacar que a disciplina Literatura, com o nome *Literatura Nacional*,

¹ CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio*. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2004.

aparece nos currículos do Colégio Pedro II, pela primeira vez, em 1862, ano em que foi publicada a primeira edição do manual citado acima. Desde então, a disciplina limita-se ao estudo de escolas literárias e não propriamente de textos literários. Assim, o Cônego Fernandes marca o início do estudo da história da literatura na fórmula presente até os dias de hoje, ou seja, contemplando escolas e autores em detrimento do texto literário.

Outro trabalho importante foi a tese *A formação das histórias literárias no Brasil: as contribuições de Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876), de Ferdinand Wolf (1796-1866) e Sotero dos Reis (1800-1871)*², do pesquisador Carlos Augusto de Melo, que permitiu conhecer o processo de sistematização do conjunto da vida literária nacional. O autor apresenta o *Curso Elementar de Literatura Nacional* (1862), do Cônego Fernandes Pinheiro; *O Brasil Literário* (1863), do austríaco Ferdinand Wolf e o também *Curso de Literatura Portuguesa e Brasileira* (1866-1873), do maranhense Sotero dos Reis.

[...] a análise direta dessas três narrativas permitirá perceber como constituíram os seus diversos discursos com relação à periodização, à análise crítica dos escritores e obras, à apresentação das tendências e escolas literárias, à constituição do cânone literário e, principalmente, à conceituação sobre a “literatura nacional”. Houve a tentativa de desvendar que tipo de leitura teórica e metodológica que esses historiadores fizeram sobre a nacionalidade literária, [...] tentando nos aprofundar no que realmente se escreveu como história literária e quais os seus limites discursivos em comparação as demais manifestações historiográficas da época. (MELO, 2009, p.12-13)

Importante destacar a relevância que o estudo de Melo deu à sistematização do ensino de literatura em nosso país no momento de sua formação, como traduziu no título da tese “A formação das histórias literárias no Brasil [...]”, por meio da análise desses três trabalhos pertencentes à década de 1860. De acordo com Alexandre Barbosa (2003) e Antônio Cândido (1971), esses trabalhos protagonizam o primeiro grupo de *histórias literárias*, anteriores à publicação da história literária de Sílvio Romero. Essas obras são responsáveis pela gênese da tradição historiográfica literária no Brasil como, por exemplo, a construção da periodização, a conceituação de “literatura nacional”, entre outros aspectos.

² MELO, Carlos Augusto de. *A formação das histórias literárias no Brasil: as contribuições de Cônego Fernandes Pinheiro (1825-1876), de Ferdinand Wolf (1796-1866) e Sotero dos Reis (1800-1871)*. 2009. 326f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária - Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP) Campinas, SP, 2009.

A próxima tese que compõe este estado da arte, *O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho*, autoria de Florêncio Caldas de Oliveira³, propõe o ensino da literatura no ensino médio por meio dos gêneros literários e não pela vertente historiográfica. O autor busca, também, as primeiras sistematizações da literatura nacional visando apontar o momento em que a retórica perdeu espaço para o ensino da literatura. Retoma a origem do ensino da literatura em nosso país, fundamentado em informações oriundas da leitura de autores como Roberto Acízelo de Souza (1999, p. 05-37), Fernando Azevedo (1986, p.210-218), Antonio Candido (1981, v. 2, p. 344-347), Roberto de Oliveira Brandão (1988, p. 43-58), Sidney Barbosa (1988, p. 59-67) e William Roberto Cereja (2005, p. 127-161).

Com essa investigação acerca da história do ensino de literatura em nosso país, objetivamos identificar em que momento histórico se opera a mudança da prática do ensino de literatura nas escolas secundárias brasileiras, fundamentada não mais no estudo da retórica, mas na historiografia literária (OLIVEIRA, 2010, p. 71)

Importante registrar que, por meio da história, o autor assegura os porquês do que ele presencia no todo de sua pesquisa. Desde as raízes coloniais; o ensino dos padres jesuítas, por meio do programa promulgado em 1599, *Ratio Studiorum*; depois da expulsão dos jesuítas (1759) até a chegada da família real ao Brasil (1808), período em que “a educação esteve a cargo de padres de outras irmandades e dos chamados *mestres leigos*, que assumiram bem ou mal a continuidade do ensino, não tinham entre si um mínimo de coesão e, diz-se, de competência ou capacidade pedagógica” (BARBOSA, apud. OLIVEIRA, 2010, p. 74).

Oliveira centrou seus estudos na origem do ensino no Brasil, buscando essa sistematização inicial para falar do que ele chama de equívoco do ensino pautado no historicismo e não no texto de literatura, considerando que a história literária é contada e legitimada por uma classe detentora de poder.

A outra tese investigada trata especificamente do gênero conto, trata-se do trabalho intitulado *Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos*, de autoria de Silva (2003)⁴, que analisou a interação de alunos do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual com cinco contos do autor pernambucano Gilvan Lemos, abordando o assunto sob a perspectiva dos gêneros. Esse trabalho é importante para esta dissertação

³ OLIVEIRA, F.C. *O Ensino de Literatura na perspectiva dos Gêneros Literários: uma proposta de trabalho*. 2010. 245f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2010.

⁴ SILVA, I. M. M. *Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos*. 2003. 264f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

porque a autora apresenta a brevidade como a característica que faz com que contos e crônicas tenham ganhado tanto espaço com os leitores contemporâneos em detrimento do romance:

Durante o século XIX, o romance atingiu seu apogeu como gênero literário, amplamente difundido, que expressava o ideário da sociedade burguesa, revelando os conflitos e as contradições sociais. Em nossos dias, contos, crônicas disputam espaço com narrativas curtíssimas veiculadas na Internet, visando à conquista do leitor contemporâneo, cada vez mais atarefado e que tenta se adaptar ao dinamismo das telas dos computadores. Cresce, no mercado editorial, a publicação de coletâneas de contos e crônicas, que logo se tornam *best sellers*. A crescente aceitação de narrativas curtas está intimamente imbricada ao ritmo de vida da modernidade em que o leitor prefere ler textos de um só fôlego. (SILVA, 2003, p. 80)

No entanto, essa preferência não é apenas do leitor para com o conto. Segundo a autora, por meio de suas características internas, ele se torna uma preferência dos escritores, junto com outros textos breves – crônica, novela, poema. O conto, considerando suas características internas, consegue representar o cotidiano por meio da fragmentação, por isso, “[...] escritores contemporâneos que encontram nele uma expressão literária ideal para representar a era em que vivemos. A maneira como o individualismo e a competitividade se desenvolvem, a velocidade dos fatos [...]” (SILVA, 2003, p.80-81).

Também segundo a autora, originalmente, os contos folclóricos tinham caráter oral, constituíam simplesmente a ação de narrar. Em sua evolução, o conto desenvolveu uma estrutura mais complexa do ponto de vista estético-formal.

A partir do século XIX, período de ascensão do conto, este começa a assumir um estatuto literário, diferenciando-se estruturalmente da novela e do romance. Nesse período, o conto apresenta características que acentuam ainda mais a sua importância estética e lhe acrescentam um novo traço estrutural: a capacidade de representar um rápido *flash* de uma cena do cotidiano com forte teor fragmentário. (SILVA, 2003, p. 85)

Silva aponta a estrutura narrativa utilizada nos contos, principalmente aqueles com uma organização discursiva pouco linear, como a principal dificuldade dos alunos no ato da leitura. Isso se dá, realmente, já que nas narrativas do século XX a adoção dos fluxos de consciência substitui o tempo linear, próprio das narrativas do século XIX, exemplificando, indubitavelmente, como a organização estrutural do conto clássico é rompida, assim como o que ocorre com a sociedade no tempo histórico em que estamos inseridos.

Essas indagações e constatações têm relação com o método que ela utiliza em sua pesquisa e que não cria condições para que ela possa refletir sobre as evidentes razões para

que o conto não encontre seu devido espaço na escola e até mesmo sobre a real função da escola nessa sociedade do capital.

Com base na observação dessa realidade, o trabalho de Jaconi⁵, *A apresentação da literatura nos livros didáticos do ensino médio*, apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, com orientação da Profa. Dra. Helena Bonito Pereira, tem como objetivo discutir as condições da disciplina de Literatura no Ensino Médio.

Jaconi dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais, analisando três livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM/2005 e uma apostila, materiais que serviram de amostragem à sua pesquisa, para enfatizar o conceito de *literatura* que cada um traz, bem como as dificuldades de sua transmissão.

A retomada do conceito de literatura e da sua função na sociedade fez-se necessária antes da apresentação do material didático, pois a intenção foi apontar como esse material pedagógico revela a literatura para o aluno. As dificuldades são muitas em sua transmissão; o despreparo do professor, o contexto social da vida moderna que exige o conhecimento utilitário – aquele que sempre espera algo material em troca –, a escolha e a utilização de um material didático que não valoriza a informação e formação do aluno, nesse caso as apostilas que cada vez mais são adotadas nas escolas, etc., mas a literatura é um objeto concreto que está presente entre nós e age em nós. (JACONI, 2005, p. 93)

Considerando todas as dificuldades que o ensino de literatura enfrenta na escola, a pesquisadora acredita no seu ensino e enfatiza sua importância.

Estimular a valorização da arte escrita e despertar o prazer pelo conhecimento e leitura de obras que prezam pela qualidade dessa arte, fortalece o ensino da literatura e garante novos leitores e escritores. Assim, tanto o professor quanto o material didático devem contribuir para que a apresentação da matéria seja clara e revele objetivos para o aluno, ou seja, o aluno precisa saber o que está estudando e para que serve aquele conhecimento em sua vida. (JACONI, 2005, p. 96)

Observa-se a crença de que o material didático (livro e apostila) possa servir para efetivar o ensino da literatura, garantindo novos leitores e escritores. Essas são duas lacunas que nosso trabalho então, enseja preencher. A primeira, percorreremos a história do manual didático, desde sua origem, em Comenius e Ratke. A segunda é demonstrarmos que o objetivo

⁵ JACONI, S.M.R. *A apresentação da literatura nos livros didáticos do ensino médio*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2005.

de ensinar literatura, visando a emancipação que a educação deve instigar, nunca será atingido com o manual didático.

Ainda sobre o livro didático no ensino de literatura, analisamos a dissertação *A Leitura, o Ensino de Literatura e o Livro Didático: uma questão a ser discutida*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Literários, da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação da Prof^a Dr^a Clarice Zamonaro Cortez, na qual a autora, Maria Eugênia da Silva Viotto⁶ verifica até que ponto o manual didático tem colaborado para o ensino de literatura em contexto escolar do Ensino Médio.

O pressuposto apresentado pela autora é o de que o material didático produzido e empregado nas escolas não interfere como deveria no processo de formação do leitor. Como amostragem, elegeu o livro *Literatura brasileira* (2000), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Atual Editora, que, segundo a autora, ocupa considerável espaço no mercado livreiro e nas escolas do Estado do Paraná.

A autora organiza a análise do livro didático em questão a partir das características estruturais e de conteúdo que este apresenta. Mais uma vez, não há uma análise quanto a origem deste material. Da mesma forma, a relação da pesquisadora com os Parâmetros Curriculares Nacionais é estabelecida simplesmente por meio do documento, não se considerando o contexto preliminar que fez com que estes parâmetros fossem elaborados, o compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, bem como o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993 pelo Brasil, em decorrência da conferência citada.

Viotto apresentou algumas considerações, das quais se destaca o fato de o livro didático analisado apresentar, segundo a autora, alguns aspectos positivos a serem considerados – conclusão com a qual não há a nossa concordância, por razões que serão aprofundadas durante a pesquisa – porém, por outro lado, muitos, negativos, que comprometem o ensino da literatura. E apontam para o fato de o livro didático operar mais com a história do que com a literatura.

O recurso que, com maior frequência é utilizado pelo professor, considerado um agente no processo de mediação de leitura é o livro didático. Nosso pressuposto é o de que o material didático produzido e empregado nas escolas não interfere como deveria no processo de formação do leitor. A análise mostrou que, embora, apresentando-se como detentor do saber legítimo, o livro didático ainda privilegia a abordagem histórica informativa

⁶ VIOTTO, M.E. *A Leitura, o Ensino de Literatura e o Livro Didático: uma questão a ser discutida*. 2004.131f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá – PR. 2004.

do texto literário, não cumprindo a sua função de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o seu despertar crítico. (VIOTTO, 2004, p.6)

Como se pode ver, muitas pesquisas constataam a recorrência à história da literatura em detrimento do conteúdo literário, no manual didático. Este fato é decorrência de determinações históricas e o intuito de nosso trabalho é, em capítulo posterior, historicizar essas determinações.

Considerando um aspecto restrito ao Ensino Médio, a preparação para o vestibular (e agora para o ENEM), que tem, cada vez mais, ganhado relevância e para o qual se concentram mais esforços nesse nível de ensino, Nunes⁷ em sua dissertação *Literatura e vestibular: a leitura literária pelo método recepcional na 3ª série do ensino médio* – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, área de Linguagem e Ensino, orientada pela Prof^a Dr.^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – verifica as dificuldades que os alunos encontram com relação à aprendizagem da literatura “devido a um distanciamento entre as formas de abordagem do texto literário em sala de aula e o que se espera deles, enquanto candidatos a uma vaga na universidade através da avaliação que é feita pelos exames vestibulares.” (NUNES, 2007, p.8).

Para isso, a pesquisadora analisou algumas questões das provas de literatura dos exames vestibulares das três universidades públicas da Paraíba, e descrições de algumas atividades, numa perspectiva de leitura comparada. Considerando, por fim, que

[...] persistem, na prática atual, muitas dificuldades para se trabalhar a obra literária na escola, dificuldades que contribuem para aumentar o desinteresse dos alunos pela leitura de textos clássicos; e, quando se trata de um ensino que tem como objetivo além de despertar no aluno o gosto pela leitura, prepará-lo também para concorrer a uma vaga na universidade através do vestibular, as dificuldades são bem maiores. (NUNES, 2007, p.83)

Por outro lado, a autora aponta o vestibular, pode se acrescentar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como mantenedores da Literatura como disciplina nos currículos escolares. Considerando que a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 o que deve prevalecer neste nível de ensino é a vinculação da educação com o trabalho.

Com a atribuição dessas novas funções – que Zilberman (1988) denomina de pragmática e imediatista – a presença da literatura nos currículos escolares passou a ser questionada, visto que, com o conhecimento da literatura a que

⁷ NUNES, M.L. *Literatura e Vestibular: A Leitura Literária pelo Método Recepcional na 3ª série do Ensino Médio*. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado em em Letras), Universidade Federal de Campina Grande – PB. 2007.

o aluno tem acesso no ensino médio, ele não adquire nenhum saber prático que possa torná-lo um cidadão produtivo; além disso, se o aluno não pretende ingressar no curso de Letras, o estudo da literatura no ensino médio não tem sido considerado fundamental para o “prosseguimento nos estudos”. Portanto, por não apresentar o caráter de terminalidade e de continuidade, o estudo de literatura no ensino médio passou a ser justificado a partir de sua presença nos programas de vestibular, [...] Entretanto, conforme esclarece Zilberman (1988, p. 134) “[...] justificar-se porque consta do vestibular significa o apelo a outra modalidade de pragmatismo e imediatismo enquanto condição de garantir a permanência da disciplina no currículo”. (NUNES, 2007, p.15)

Nesse ponto, vincular a literatura a uma necessidade imediata parece, realmente, a única razão de mantê-la como disciplina escolar, por isso, não acreditamos que seu ensino possa contribuir para o aluno dar um salto de qualidade rumo a uma compreensão do valor da literatura como instrumento contributivo para a reflexão crítica. O imediatismo e o pragmatismo que se espera das disciplinas escolares é o mesmo que se espera em qualquer outra atividade, na sociedade contemporânea.

O vestibular e o ENEM passaram a determinar não só o programa de estudos no ensino médio, como também a perspectiva por meio da qual a Literatura deve ser estudada. Consequentemente, o texto literário, de forma geral, é lido apenas em forma de fragmentos e resumos com o objetivo de identificar as características de cada escola literária.

Não basta fazer alterações nos programas e currículos, é necessário também repensar os métodos tradicionais de ensino de literatura e de abordagem das obras literárias, que em suas formas simplistas e fundamentados em teorias aplicadas no vazio, contribuem para aumentar cada vez mais a falta de interesse dos alunos e fazem com que estes, muitas vezes, consigam a aprovação no vestibular, mas cheguem à universidade com uma experiência mínima de leitura. (NUNES, 2007, p.84)

Por isso, a literatura clássica precisa ser ensinada, para que o aluno possa, além do pragmatismo imediatista, olhar para o horizonte mais amplo da história e se compreender como ser histórico e, portanto, atuante e participativo.

As lacunas encontradas no exame das pesquisas aqui discutidas apontam o caminho para esta pesquisa. Nesse sentido, faz-se importante a retomada dos objetivos iniciais no que tange, além das abordagens mais usuais nos trabalhos que se fizeram presentes neste diálogo, a identificação das lacunas que possibilitam novos trabalhos. Já que, consideradas as relevâncias que cada estudo comporta, a principal lacuna diz respeito ao método de investigação. Ressentimo-nos da ausência de mais pesquisas na perspectiva da Ciência da

História, embora os autores muitas vezes fossem até a história. Nesse sentido, julgamos muito oportuna a posição de Nosella e Buffa (2005, p. 351):

Estudos como estes agradam a inúmeros leitores. No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma determinada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. A dificuldade principal reside exatamente aí: conseguir evidenciar, de forma conveniente, o movimento real da sociedade. Abordar essa totalidade histórica exige a adoção do método dialético e sua aplicação habilidosa, sem prejuízo das contribuições de novas metodologias, porque a dialética pressupõe [...] a descrição do singular. (2005, p. 351).

Aqui se instaura a importância desta pesquisa, já que além de todos os levantamentos e análises de documentos oficiais e manuais didáticos, o trabalho investiga os determinantes históricos dessas escolhas. Afinal,

[...] sistematicamente, o manual didático afasta os alunos, por meio de inúmeras estratégias, das grandes literaturas, da grande arte, da cultura enfim. Se por vez e outra, por alguma decisão pessoal, um ou outro professor recorre a adaptações da literatura clássica, nos ditos textos paradidáticos, o faz como treino de leitura, pretexto para estudo da gramática ou exigência de exames vestibulares. Por aí, é visível a aproximação aos ensinamentos e sugestões didáticas de Comenius, de utilizar o texto como recurso técnico para leituras pragmáticas e não como instrumentos de fruição e apropriação de conhecimentos necessários à compreensão do humano, da história e da totalidade social. Afinal, esse é o “espírito” do capital e a sociedade que produziu Comenius é a mesma, em princípio, que forjou os manuais didáticos contemporâneos. (SOUZA, 2010, p. 11)

Considerando a perspectiva teórica que referencia todo o estudo, justifica-se a investigação de um objeto já pesquisado – como se pode perceber em relação ao ensino da literatura – e o motivo de toda insistência, buscando no método, a totalidade, fundamental para a compreensão de como a literatura vem sendo tratada na escola em seus fundamentos, sua raiz. E, para Marx, a raiz de todas as coisas é o homem. Ser radical, diz ele, “é agarrar as coisas pela raiz e a raiz do homem é o próprio homem”. (1986, p. 8)

Ainda, corroborando com essa mesma ideia, diz Barthes (1979, p.18-19): “Se, [...], todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...]. [...] a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”.

CAPÍTULO II – O ENSINO DA LITERATURA: UM CAMINHO DE PERDAS

Este capítulo apresenta o caminho percorrido pela literatura, a partir do contraponto entre a Idade Média e a Moderna. E como ela seguia nos primórdios da modernidade, momento em que consideramos, com Ratke e Comenius, o surgimento do manual didático, portanto, o início do caminho de perdas. Em seguida, como se dá, no Brasil, o que chamamos de o século de vazio literário, período compreendido de 1850 a 1950. E, por fim, a migração dos excertos literários para o livro didático contemporâneo. O objetivo é evidenciar as perdas literárias no decorrer desse caminho. Ademais, quais circunstâncias históricas fizeram com que exatamente esse caminho fosse traçado.

O ensino da literatura na história: contraponto entre a Idade Média e a Moderna

Mesmo não se reconhecendo o termo literatura em sua acepção moderna, pode-se dizer que na Idade Média, compreendida entre os séculos V e XV, existe uma consciência da atividade literária, o que Le Goff e Schmitt chamam de cultura literária (2006, p.79).

No período medieval, o educador era o preceptor, sábio contratado para ministrar aulas individuais às crianças e jovens da nobreza. Era ele quem detinha o conhecimento obtido e transmitido no bojo dos preceitos cristãos, ensinamentos que deveriam formar o homem medieval. Era baseado nesses preceitos que toda a ordem social era constituída. Principalmente, no que diz respeito à Alta Idade Média, período em que a literatura encontrava-se dominada pelo tipo monástico e por isso, pode ser reduzida às hagiografias e aos poemas litúrgicos, e caracterizada pela oralidade, considerando as dificuldades materiais da produção literária escrita, privilégio dos mosteiros.

Já na Baixa Idade Média, as hagiografias e os poemas sacros correspondem à *literatura empenhada*, “no sentido em que uma intenção pedagógica, didática, apologética, missionária, edificante, preside à sua elaboração” (SPINA, 1997, p.20), mas existem ainda, segundo Spina, dois tipos de literatura, a *semi-empenhada* e a *de ficção*.

A *literatura semi-empenhada* é um tipo de produção intermediária, já que mesmo com intenções satíricas apresenta propósitos artísticos. Um exemplo desse tipo de literatura é a poesia goliardesca⁸; e a *literatura de ficção* com evidentes intuítos estéticos, também

⁸ Poesia produzida pelos goliardos. Intelectuais, ou vulgos intelectuais, despreziosos, errantes, característicos do século XII. “[...] não dispõem de nenhuma prebenda, nenhum benefício, partem assim para a aventura

conhecida, como *literatura desinteressada*, como a poesia épica (canções de gesta e sagas escandinavas), lírica trovadoresca, poesia narrativa romancística e novelesca (romance cortês, cavaleiresco, de aventura e erótico-sentimental).

Embora essa distinção da literatura apresentada na Alta e na Baixa Idade Média, ratificamos a força da Igreja na formação do homem medieval, bem como em tudo que o circunda. Para Richard de Bury – que havia sido bispo de Durhan, chanceler do rei inglês Eduardo III – em seu *Philobiblon*, (2004), cuja primeira edição foi datada em 1344, todo livro era uma mostra da palavra Divina. É certo que essa afirmação pauta-se no fato de que os livros e o estudo universitário eram patrimônio exclusivo da Igreja. Apenas 2% da população europeia eram alfabetizados. Dessa forma, como já dissemos, a escrita e a leitura estavam praticamente restritas aos mosteiros e abadias, por isso eram os religiosos que reproduziam ou traduziam textos sagrados do cristianismo e obras de grandes filósofos da Antiguidade Greco-romana. “É essencialmente por meio de cópias feitas na Idade Média que os autores da Antiguidade chegaram até nós. Copiar, ler, escrever, imitar, comentar Virgílio, Horácio, Ovídio ou Estácio é uma parte importante da atividade literária medieval”. (LE GOFF, 2006, p.82)

No *Philobiblon*, o autor muitas vezes relaciona livros seculares com os textos bíblicos, defendendo a utilidade dos primeiros para se chegar à compreensão dos sagrados.

[...] como observou Cassiodoro em seu livro *Instituição das Divinas Letras*, não devemos depreciar as pequenas coisas, sem as quais as grandes não existiriam. De tudo isso se deduz que a ignorância pela poesia impedirá a compreensão das obras de São Jerônimo, Santo Agostinho, de Boécio, de Lactâncio, de Sidônio e de outros tantos, cuja simples enumeração requereria um extenso capítulo.[...] sendo o estudo dos poetas algo que pode trazer certo proveito, nada teremos perdido se o realizarmos[...]. (BURY, 2004, p.120-121)

Dois séculos antes do reverendo de Bury, Carlos Magno, numa carta que devia chegar a todos os bispos e a todos os mosteiros, afirma a importância que se dá à leitura e ao estudo da literatura “[...] nós vos exortamos, não somente a não negligenciar o estudo das letras, mas a aplicar-vos a ele com ardor e humildade agradável a Deus, a fim de poder penetrar mais

intelectual, seguindo o mestre que lhe agrada, buscando aqueles que estão na moda, recolhendo de cidade em cidade migalhas de seus ensinamentos. [...] O jogo, o vinho, o amor: eis a trilogia que basicamente cantam.” (LE GOFF, 2010, p.49-50)

facilmente e com mais segurança nos mistérios das Sagradas Escrituras”. (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p. 171)

Ambas citações são importantes para percebermos que a atividade literária dessa época é reveladora da dominação que a Igreja exercia, porém, considerando os outros estratos sociais que compunham a Idade Média, a produção literária apresentava também essas particularidades. Desta forma, a cavalaria, estrato social atrelado exclusivamente à nobreza, produzia a sua literatura com o objetivo de instruir os futuros cavaleiros.

O maior exemplo é o *Livro de Ordem de Cavalaria* (2010), de Ramon Lull, escrito entre 1279-1283, que visava doutrinar os jovens para tornarem-se grandes cavaleiros, apresentava lições sobre as quais o jovem nobre deveria saber para ser cavaleiro, desde a origem da ordem até instruções sobre sua postura corporal, seu cavalo e sua formação intelectual.

Para compreender a educação do cavaleiro medieval é necessário, também, considerar as *Novelas de Cavalaria*, que promoviam seus feitos, expressavam os valores e as concepções próprias da época. A origem desse gênero são as canções de gesta, narrativas orais sobre aventuras de guerras dos séculos VII e IX. Pode-se destacar as novelas que compõem o ciclo arturiano, que tinha como figuras centrais o Rei Artur e seus cavaleiros da tábua redonda.

O texto teatral também compôs uma literatura reveladora deste período. Dentre os escritores, destacamos a monja Rosvita de Gandersheim, século X, cujos textos foram redigidos a partir do modelo do escritor romano Terêncio. Na peça teatral, *Sabedoria* (1986), a monja personifica a fé, esperança e caridade, na figura de três jovens. Esta peça atesta a relação entre a cultura medieval, propagada pela Igreja, com o que se produziu na antiguidade clássica, adaptando a tradição profana numa perspectiva cristã.

Essa submissão à Igreja só dividia espaço quando se tratava dos cantares do homem medieval, tanto para declarar amor, como para criticar. Podemos, dessa forma, pontuar, além do teocentrismo cultural, a submissão de um trovador à sua dama – na poesia lírica trovadoresca, conhecida como *cantiga de amor* ou do amor do ponto de vista feminino, nas *cantigas de amigo* – do amor de um cavaleiro à sua donzela, no caso das novelas de cavalaria.

Desta maneira, podemos acrescentar à subserviência a Deus, a subordinação às damas e, ainda, no caso das cantigas satíricas, críticas veladas ou não, *cantigas de escárnio* e de *maldizer*, respectivamente, que atingiam desde senhores feudais, servos, clero e até os próprios trovadores. “As cantigas trovadorescas constituem importante testemunho histórico

da vida dos medievais, representativas do povo, de sua forma de conceber a vida, o amor e seus vícios. [...] reproduziam e sedimentavam valores e comportamentos da sociedade medieval.” (SOUZA, 2011, p.16) É importante que se frise que esses comportamentos nem sempre estavam em concordância com o que pregavam os preceitos morais da Igreja. Por esse motivo, não é surpresa o fato de, por muito tempo, a cantiga satírica ter sido relegada a segundo plano, em razão do preconceito moral e do desequilíbrio que, não fortuitamente, essa *literatura de ficção*, retomando Spina (1987), causava na supremacia cristã.

Para a conservação desta ordem social, que punha a Igreja no topo, não é de se surpreender que a ela pertencesse a responsabilidade de instruir, por isso a origem das escolas monásticas.

Apresemos-nos a esclarecer que nestas escolas – as únicas que podiam ser frequentadas pela massa – não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas. Herdeiras das escolas catequistas dos primeiros tempos do cristianismo, estas escolas não se incomodavam com a instrução, mas sim com a pregação. E, de fato, se recordarmos que, para a Igreja, tudo o que não desvia o homem do pecado é positivamente danoso, nada tem de estranho que, longe de se preocupar com o nível cultural das massas, ela barrasse cuidadosamente todos os caminhos que pudessem servir para o esclarecimento dessas massas. (PONCE, 1985, p.91)

Parece-nos bastante claro o motivo pelo qual a plebe não devia ser instruída no campo das letras, afinal, a mesma instrução poderia desequilibrar a ordem vigente. Desconsiderando os servos, quem quisesse receber algum tipo de formação intelectual deveria entrar para um convento, para as escolas oblatas, que se ocupavam com a instrução religiosa.

Com o passar do tempo, foram criadas as escolas externas, assim denominadas por não estarem dentro dos muros do convento. Eram, na verdade, internatos onde filhos de nobres, e posteriormente da burguesia, que não queriam seguir vida religiosa, buscavam formação.

O ensino da literatura nos primórdios da modernidade: o início do caminho de perdas – Ratke, Comenius e o surgimento do manual didático

Com a ascensão da burguesia e as modificações sofridas no campo do trabalho, que passa de artesanal a manufatureiro, outras manifestações culturais foram ganhando forma. A literatura produzida nesse período de transição atesta essas modificações, que começam a aparecer por meio de suas categorias estéticas. Como podemos observar ao compararmos a

figura do herói em *Amadis de Gaula* (século XIII ou XIV), com *El Lazarillo de Tormes* (1554), e ainda, *Dom Quixote de La Mancha* (1605), de Miguel de Cervantes.

Em *Amadis de Gaula*, de autoria desconhecida – herói ibérico mais representativo do romance de cavalaria – o que se mostra é uma idealização dos ideais da cavalaria medieval. Uma fusão de expressão amorosa, heroísmo e religião. Ao contrário, tido como um pícaro, um anti-herói, apresenta-se Lázaro, cuja história, também de autoria desconhecida, critica a organização social em que vive e, principalmente, a instituição e os representantes da Igreja. Por isso, a obra foi proibida pela Inquisição, que permitiu apenas uma versão que omitisse os trechos anticlericais. *Lazarillo de Tormes* pode ser publicado integralmente somente no século XIX. Ainda, em *Dom Quixote* podemos encontrar outro anti-herói, à medida que, mesmo não sendo cavaleiro, numa sátira às novelas de cavalaria, fingia sê-lo.

Outro bom exemplo dessa transição entre a sociedade feudal e a burguesa podemos encontrar no teatro de Gil Vicente, de uma época na qual a ordem social era inflexível – para o servo, não havia possibilidade de alterar seu estrato social. Este jamais chegaria a cavaleiro, já que a Cavalaria só admitia nobres – para uma nova sociedade onde se pode subverter a ordem ou pelo menos questioná-la.

Em *O Auto da Barca do Inferno* (1517) fica evidente o conflito entre o medieval e o moderno: ao mesmo tempo em que o autor trava batalha maniqueísta entre Deus e Diabo, defendida pelo homem medieval, ele apresenta uma crítica social ao homem da época, mostrando uma forte tendência antropocêntrica e moderna, em detrimento a teocêntrica medieval.

Enquanto o texto literário já representava mudanças sociais ocorridas nesse período de transição, com o trabalho didático não acontecia o mesmo. Até o século XVI, ele preservava suas características artesanais e essas teimavam em permanecer, como se fossem legados, porém já não eram mais pertinentes, existiam outras necessidades educacionais.

Na verdade, a burguesia imitava a nobreza contratando preceptores para educar seus filhos, na mesma sistemática entre o preceptor e o discípulo, as aulas sendo ministradas geralmente em ambientes internos e externos da residência do discípulo ou da própria residência do preceptor. Muitas vezes, respeitadas as especificidades, contratavam-se diversos mestres, como também eram chamados, como se a ascensão da recém-formada classe, na visão dos próprios burgueses, depende-se de um “desempenho” nobre.

A ascensão da burguesia foi tema das mais variadas literaturas, inclusive, do dramaturgo francês Molière (1622-1673) – considerado um dos mestres da comédia satírica – quando escreveu *O burguês fidalgo*, três anos antes de sua morte. Nessa comédia, escrita em seis atos, o autor faz uma crítica demolidora e bem humorada à burguesia, quando apresenta a extravagância do burguês Sr. Jourdain, a fim de se igualar socialmente a um nobre.

Ainda no primeiro ato, o protagonista pergunta ao mestre de música se “as pessoas de trato também aprendem música” (MOLIÈRE, 1983, p.299). Ao receber uma afirmativa como resposta, ele demonstra que está bastante empenhado: “Nesse caso, vou aprendê-la. Mas não sei de que tempo poderei dispor, visto que, além do Mestre de esgrima, que já começou a ensinar-me, contratei também um mestre de filosofia, que deve principiar hoje cedo.” (p.299)

Num período de transição de poderio econômico, da nobreza à burguesia, não era de bom tom para essa última classe reconhecer ignorância. Molière reproduz esse comportamento por meio das respostas do Sr. Jourdain quando o mestre de filosofia pergunta o que ele deseja aprender.

Sendo a literatura representativa de seu tempo, é de supor que o tempo de Molière, já a sociedade moderna, ainda considera a filosofia e o seu veículo são os clássicos, de modo que, se a burguesia não mudara em relação ao método de ensinar, quanto ao conteúdo, foi superando a escolástica e retomando o estudo dos clássicos do mundo antigo sem as intervenções operadas pela aquela, como aponta Alves:

É verdade que, do ponto de vista do conteúdo, esse movimento burguês havia recuperado os clássicos do mundo antigo, zelando pela integridade e pela fidedignidade dos textos, superando assim o tratamento da escolástica, que, a propósito de manter a ética católica, praticava o “expurgo” de muitas passagens dessas obras, segundo o que preconizava a vigilante censura inquisitorial. [...] A relação educativa predominante continuava sendo aquela que colocava frente a frente o preceptor e o discípulo. (ALVES, 2005, p.59-60)

Com o advento da modernidade, instaurou-se a necessidade de todos terem acesso à leitura e à escrita, cuja resposta constitui um dos alicerces do movimento protestante liderado por Martinho Lutero, culminado no início do século XVI. O acesso à Bíblia seria difundido e, com ele, um maior número de fiéis passaria a seguir as orientações da Reforma. “Intérprete da burguesia em grau maior do que pensava, Lutero compreendeu a estreita relação que existia entre a difusão da rede escolar e a prosperidade econômica” (PONCE, 1985, p.120) Afinal,

quanto melhor preparada, mais condições a pessoa teria de ascender, considerando a modalidade do trabalho em detrimento à linhagem nobiliárquica.

Mesmo com o avanço da educação nos países protestantes, a instrução preceptoral não foi extinta, mas estendida aos pais, dando continuidade à base artesanal da ação educativa. Segundo Alves (2005), em paralelo ao trabalho dos preceptores, existiam iniciativas para que a educação rompesse com a relação educativa feudal, promovendo a divisão do trabalho.

Nesse intento, encontramos Wolfgang Ratke (séculos XVI e XVII), cujo princípio era o de oferecer instrução pública para todas as crianças, de forma coletiva, por meio de manuais: a educação do ponto de vista manufatureiro, que Comenius (século XVII), décadas depois, iria aprofundar. Pode-se dizer, então, que na obra *Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): textos escolhidos*, encontramos, de certa forma, a gênese da escola manufatureira e do manual didático.

A instrução coletiva é um ponto fundamental da pedagogia ratiqiana [...] Para o pedagogo a instrução comum ou coletiva favorece o ensino por dar-se para muitos alunos na mesma hora. Sua proposta de ensino inspirou-se na consciência social proveniente da produção material. A manufatura inicial, a produção de mercadorias mais avançada da época, resumia-se em que, sob o comando do proprietário, vários trabalhadores produziam a mesma peça, coletivamente, no mesmo local, ao mesmo tempo, utilizando as mesmas ferramentas. Essa forma de trabalho diminuía o tempo e os custos da produção. Ratke apresentou, à semelhança dessa divisão do trabalho material, sua proposta de divisão do trabalho didático: um único professor, com a presença de dezenas de alunos, num mesmo lugar e, utilizando o mesmo instrumento de trabalho, o manual didático, ministrava o mesmo ensino a todos, na mesma hora e ao mesmo tempo. Conforme ele próprio afirmou, o ensino tornava-se mais barato, com menor custo e tempo de aprendizagem. Utilizou, em larga escala, os manuais didáticos que se tornaram ferramentas do ensino e que permanecem na organização do trabalho didático até hoje. (HOFF, 2008, p.8)

Ratke foi, então, o primeiro a vislumbrar a necessidade desse instrumento de ensino, afinal nos primórdios do capitalismo, os manuais didáticos foram instrumentos que contribuíram enormemente na formação da escola burguesa. E exatamente esse modelo de escola e de instrumento didático foi necessário para consolidar como princípios a igualdade e a liberdade dos homens na sociedade. A escola foi um dos instrumentos que garantia essa igualdade, já que transmitia a todos o conhecimento, até então, monopólio da Igreja Feudal. A questão que se coloca é a qualidade do conhecimento a ser reivindicado e veiculado pelo manual didático.

Sabe-se que o objetivo maior de Ratke era promover a leitura em larga escala. Então, não se pode dizer que ele fundamentou, nem mesmo sistematizou um método de ensino como fez João Amós Comenius, em sua *Didáctica Magna*, anos mais tarde, porque seu objetivo era instrumentalizar os alunos para ler a bíblia na língua alemã.

Cumprida, bem ou mal, essa tarefa inicial, os manuais serviram ao longo da história do capitalismo para reproduzir seu ideário, por meio dos seus conteúdos. Em Comenius e Ratke é possível apreender com maior precisão os momentos iniciais desses instrumentos didáticos no interior das relações capitalistas. (SOUZA, 2010, p.8-9)

O contraponto é exatamente este: enquanto na Idade Média a igreja detém o monopólio do conhecimento, a pedagogia de Comenius se propõe a ensinar tudo a todos e o instrumento que torna isso possível é o manual didático. Aqui pontuamos, então, o início do caminho de perdas da literatura.

Em Ratke, os textos, aos quais os alunos tinham acesso, eram retirados da Bíblia. Em termos de literatura, o que se encontra mencionado são apenas seis comédias de Terêncio, traduzidas do latim para o alemão pelo próprio Ratke. No mais, provérbios, evangelhos e outros textos bíblicos como instrumentos de leitura “a fim de que se possa entender as línguas, o Novo e o Velho Testamento e possa meditar sobre o temor a Deus e permanecer nele” (RATKE, 2008, p. 34) O ensino da língua alemã era um dos maiores objetivos de Ratke, considerando a importância das línguas nacionais frente a superação do idioma latino.

[...] as línguas nacionais vão se erguer juntamente com o surgimento e consolidação dos estados nacionais independentes, estados que constituem condição para o desenvolvimento do mercado mundial. Daí que a leitura como técnica de domínio da comunicação pelo indivíduo deveria necessariamente conduzir à instrumentalização das línguas nacionais. Por meio destas é que se estabelecerão as negociações e trocas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo. (SOUZA, 2010, p.10)

Dessa forma, a superação do latim, língua oficial da igreja, representava mais do que não ser dependente do conhecimento de uma língua, era sim uma superação das amarras que a sociedade feudal empregava, no que tange não só à religião, mas à política e à economia. Por isso, numa hierarquia estipulada por Ratke (2008, p.28-29) sobre as línguas que se deveria ensinar, o latim aparece em quarto lugar, ficando atrás das línguas alemã, hebraica e grega, estas duas últimas como forma de combate à Igreja Medieval.

A *Didáctica Magna*, de Comenius, no capítulo XXII, *Método para ensinar as línguas*, também apresenta essa necessidade de aprender línguas: “[...] a língua materna, para tratar de negócios domésticos; as dos países vizinhos, para entrar em relações com eles [...]; para ler livros sabiamente escritos, a latina [...]; para os filósofos e para os médicos, a grega e a árabe; para os teólogos, a grega e a hebraica. (p. 331)

O autor fala sobre o pragmatismo desse aprender e sobre a divisão dos livros didáticos, conforme a faixa etária: *O vestibulo*, para a idade infantil; *A porta*, para os infante-juvenis; *O palácio*, para a idade juvenil e *O tesouro*, para a idade adulta. Nos três primeiros há a orientação de como a língua deve ser ensinada gradativamente: por vocábulos, pequenas frases, trechos maiores e, no último, por meio de excertos de autores clássicos.

[...] em oposição ao texto clássico como instrumento de leitura que permite uma visão de totalidade do tema, serão objetivados nos manuais de leitura de Comenius elementos isolados do todo que compõem um texto. Estes partem, sequencialmente, da letra à sílaba, à palavra isolada, à frase e, por fim, a fragmentos textuais, geralmente, de origem bíblica. (SOUZA, 2010, p.11)

O próprio Terêncio, recomendado por Ratke, foi criticado por Comenius, no capítulo XXV, intitulado: *Se realmente queremos escolas reformadas segundo as verdadeiras normas do autêntico cristianismo, os livros dos pagãos, ou devem ser afastados das escolas, ou ao menos devem ser utilizados com mais cautela que até aqui.*

Nesse capítulo, Comenius condena os autores clássicos: “O amor da glória de Deus e da salvação dos homens impele-nos a tratar com zelo este assunto, pois vemos que as principais escolas dos cristãos professam Cristo apenas de nome e, de resto, não põem as suas delícias senão nos Terências, Plautos, Cíceros, Ovídios [...]” (1985, p.373)

Tal como o título, o capítulo é extenso. São 26 páginas (373-399), nas quais Comenius defende o texto bíblico em detrimento aos clássicos universais:

Para terminar: aqueles autores (Terêncio, Cícero, Virgílio, etc.) que se pretende oferecer à juventude cristã, em vez da Bíblia, são tais como eles afirmam que é a Sagrada Escritura: difíceis e menos inteligíveis que ela para a juventude. Efetivamente, não foram escritos para adolescentes, mas para homens de juízo maduro, que se movem já no palco ou no foro. Aos outros, de nada aproveitam, como o provam os factos. É certo, com efeito, que um homem feito e que procede virilmente, uma só lição sobre Cícero aproveita mais que um adolescente que o aprenda todo, linha por linha. Porque é que então se não remete para um tempo oportuno o estudo desses clássicos importantes, se de fato são importantes? Mas é digno da maior consideração

aquilo que disse já, isto é, que, nas escolas cristãs, se deve formar cidadãos para o céu, e não para o mundo, e que, por consequência, se lhes deve professores que lhes inculquem doutrinas celestes de preferência a doutrinas terrenas, doutrinas santas, de preferência a doutrinas profanas. (1985, p.396-397)

Atente-se para o questionamento, explícito na citação, acerca da importância ou não da literatura clássica. Como o clássico, o próprio preceptor perdeu seu espaço. A escola moderna precisava de mais trabalhadores para exercer a função de ensinar, afinal a “educação era para todos”, mas não havia tantos homens de formação reconhecida. Por isso, Comenius desenvolveu o manual didático, cujo trabalho objetivado permitia qualquer pessoa de mediana instrução exercer o ensino. Com ele, uma nova organização didática, desde o nivelamento por idade, o espaço físico da sala de aula e a negação dos textos literários clássicos.

Um século de vazio literário no ensino de língua e literatura (1850 – 1950)

Em relação ao ensino da língua e da literatura, essa nova organização didática comeniana chegou e se instalou no Brasil, muito embora mediada pela cultura ibérica, que vai influenciar fortemente o ensino de literatura, como se pôde constatar ao examinar os instrumentos didáticos de ensino de literatura do Colégio Pedro II. Relevante é, para essa ilustração, falarmos dessa escola, já que ela representou o modelo que, aos poucos, foi servindo de referência para os currículos das demais escolas das Províncias e, no início da República, dos Estados.

O Colégio Pedro II foi fundado no Rio de Janeiro, em 1739, como seminário. Em 1837, por meio de um Decreto Imperial transformou-se em estabelecimento imperial de instrução secundária, o Colégio de Pedro II. Os estudos, desde sua formação inicial, eram seriados, organizados em curso regular de seis a oito anos de duração. O currículo do novo colégio apresentava, inicialmente, as disciplinas de latim, francês, grego, inglês, gramática nacional, retórica, geografia, história, ciências naturais, matemática, música vocal e desenho.

A literatura só aparece como disciplina, com o nome *Literatura Nacional*, em 1862, ano em que foi publicada a primeira edição do manual *Curso Elementar de Litteratura Nacional*, do religioso Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. No entanto, a julgar pelos estudos de Vechia e Lorenz (1998, p. 3) conteúdos de literatura estavam arrolados pelo menos desde 1850, no programa de Retórica do sétimo ano. Segundo descrição desses pesquisadores,

o conteúdo da Retórica partiu dos gêneros lírico, épico e dramático – definidos por Aristóteles – e foi ilustrado por diversos autores greco-latinos, europeus, de Homero, Virgílio, Lucano, Tasso, Ariosto à Camões, Fenelon, Voltaire e Milton. Inserindo ainda em 1850, Santa Rita Durão, com *O Caramuru*. É preciso deixar claro que esses, junto com outros autores clássicos, compõem uma listagem com 40 tópicos, o que não significa que os textos literários enumerados chegaram efetivamente à sala de aula, afinal, o Programa de 1850 transcrito por Vechia e Lorenz (p.3), não faz referência nem a instrumento didático nem mesmo ao professor dessa cadeira.

Portanto, qualquer inferência com relação à leitura de obras completas de literatura nas aulas de Retórica nos anos 1850 e 1851 não pode ser considerada mais do que hipótese. Principalmente, levando em conta que, no Programa de 1856 – quando se faz menção aos livros *Lições de Literatura* e *Quadros da litteratura nacional*, para o 6º ano de Retórica e 7º ano, respectivamente, ambos do professor Francisco de Paula Menezes – a literatura serve de pretexto para outros saberes que não a formação humana decorrente de uma leitura total da obra. Assim, o programa propõe um trabalho com frases que exemplifiquem o uso correto de normas da retórica, procedimento constatado ao longo da história do ensino de gramática, nas escolas, o que é compreensível, dado que os conteúdos de Retórica e Gramática acabam se confundindo no currículo do Colégio Pedro II.

O respectivo Professor, depois de explicar durante o anno, as regras mais importantes da rethorica, acompanhando-as sempre de **exemplos** dos principaes escriptores, oradores, e poetas, antigos e modernos, e mais especialmente dos gregos, latinos e portuguezes, as **resumirá**, no fim do curso [...] (VECHIA e LORENZ, 1998, p.37 *grifos nossos*)

O resumo mencionado no programa de Retórica do sexto ano deveria partir de oito questões elencadas, desde estabelecer a diferença entre poesia e versificação, até citar as qualidades “geraes do estylo com citações mais especiaes dos classicos de nossa lingua” (p.37). Para o sétimo ano, “os alumnos comporão trabalhos litterarios sobre diversos assumptos, exercitando-se assim em escrever elegantemente e procurando imitar os modelos indicados pelo professor” (VECHIA e LORENZ, 1998, p.40). Tais anotações confirmam que o ensino de literatura apresentado nos programas de Retórica, tinha outras finalidades que não a leitura completa dos textos com intenção de considerar o seu caráter humanizador, já que naquele momento ainda não haviam sido formuladas as teorias esteticistas de textos.

Quanto aos instrumentos didáticos citados, a hipótese é que seguiam as orientações do Programa de Ensino, porém não se foi possível consultá-los, já que não foram encontrados. Ao que se sabe, o professor Francisco de Paula Menezes não havia publicado esse material. É o que se pode depreender de Joaquim Manuel de Macedo, em *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*:

Deixou numerosos discursos impressos e também diversos manuscritos, entre os quais alguns infelizmente incompletos. Compôs, e não sei onde param, uma tragédia em verso endecassílabo intitulada *Lúcia de Miranda*, um drama e uma comédia que tinha por título *A noite de S. João na roça*. Sobressaíam entre esses manuscritos os quadros da literatura brasileira, a que faltava a última parte, de que ele mais fervoroso se ocupava, quando foi atacado pela enfermidade que o levou à sepultura em 1857, tendo então apenas quarenta e seis anos de idade. (2005, p.351)

Após o falecimento do professor Francisco de Paula Menezes, embora Vechia e Lorenz não apresentem essa informação, suspeita-se que, um ano depois, é o Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro quem ocupa a cadeira de Poética e Retórica, segundo o próprio cônego ao justificar a elaboração do *Curso Elementar de Litteratura Nacional*. “Quando em 1857 fomos nomeado professor de rhetorica, poetica e litteratura nacional do Imperial Collegio de Pedro II, reconhecemos practicamente a falta d'um compendio adaptado à ultima parte do nosso curso.” (PINHEIRO, 1862, prólogo).

O referido compêndio foi publicado em 1862, com a implantação da *Litteratura Nacional* como disciplina. A obra é dividida em 43 lições, mas apenas a última faz referência clara à literatura brasileira, embora o autor justifique que nas lições anteriores:

Nem-uma distincção havemos até agora estabelecido entre os dois povos que, através do Atlantico, fallam a lingua de Camões: dividindo em escolas a sua litteratura, classificamos indistinctamente nellas brasileiros e portuguezes conforme entendemos pertencerem-lhes seus escriptos. (PINHEIRO, 1862, p.533)

O que fica evidente, ao analisarmos o manual didático, é que aos textos literários não é dada relevância. A historiografia é descrita e fragmentos literários são utilizados como exemplificação do que se está afirmando. Exemplo claro é ao apresentar o poeta Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882), não se dar ênfase à epopeia *A Confederação dos Tamoios* (1856), embora utilizar-se dela, por meio de fragmentos, para dizer o que essa publicação representava.

“Reflecte nestes versos a natureza brasilica, e ninguém ao le-los poderá duvidar da nacionalidade do poeta. Tudo aqui é nosso; os assumptos, os nomes, [...]. É com produções d'esta ordem que incontestavelmente firmaremos a nossa independência litteraria. (PINHEIRO, 1862, p.541)

Infere-se, então, que a literatura continua sendo utilizada como pretexto, agora não mais para exemplificar regras de retórica, mas para destacar o ponto de vista histórico, dando prosseguimento ao vazio literário apontado no século em questão (1850-1950). O ensino da literatura atrelado à tradição ibérica, expressando, de certa forma, o colonialismo à literatura portuguesa, vai ser questionado e rompido, posteriormente, com a publicação da *História da litteratura brasileira*, de Sílvio Romero, em 1892.

Nesse ínterim entre a publicação do cônego e a de Sílvio Romero, outros autores apareceram nos programas levantados por Vêchia e Lorenz (1998): Theofilo Braga, *Manual da Historia da Litteratura Portuguesa*; Fausto Barreto e Caldas Aulete, *Selecta Nacional*; Midosi, *Poesias Selectas* (p.80); Ferdinand Wolf, *Le Brésil Littéraire/Histoire de la Litterature Brésilienne* (p.89); e o retorno do Cônego Fernandes Pinheiro com outro compêndio, *Historia Litteraria* (p.106).

Em 1892, entra no Programa de Ensino, a *Historia da litteratura brasileira*, de Sílvio Romero, citada como *Apostillas do professor* (VÊCHIA, LORENZ, 1998, p.121). Todavia, Luiz Antônio Barreto, na *Nota do Organizador* da edição comemorativa do Compêndio de História da Literatura Brasileira (2001), informa que a *História da Literatura Brasileira*, na forma de compendio foi publicada pela primeira vez em 1888, de modo que as informações investigadas são contraditórias. De qualquer forma, mais importante é perceber a orientação positivista e naturalista de Sílvio Romero, o que difere sua obra a do Cônego Fernandes Pinheiro, adotada anteriormente no Colégio Pedro II.

Bastante diferente da proposta do cônego Fernandes Pinheiro para a literatura é a de Sílvio Romero, claramente um intelectual afinado com as novas reflexões teóricas oriundas da orientação positivista e naturalista importadas da Europa. O Compêndio de Literatura Brasileira, sem dúvida, representa, no campo da literatura, a máxima expressão do positivismo no Brasil que, desde o final dos oitocentos até o surgimento do formalismo russo, fincou os estudos literários no campo da história. [...] a história da literatura, a partir do último quartel do século XIX, ganha expressão como síntese do desenvolvimento histórico de um povo, que encontra nela a expressão de uma identidade própria, a partir das determinações do meio, das heranças culturais, da sua evolução e das raças presentes em sua formação. (SOUZA, 2012, p.6)

Em 1895 aparece no currículo um outro instrumento didático, a antologia literária. A primeira que se tem notícia é a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos Laet que circulou até 1969. Sua gênese, ao que sugere o prefácio da primeira edição, é ainda anterior. Em 1887, Fausto Barreto e Vicente de Souza publicaram a *Seleção Literária* a qual apresentava textos de poetas e prosadores, brasileiros e portugueses.

Convidados pelo prestimoso editor J. G. De Azevedo para corrigir a *Seleção literária* compilada por um dos coletores dessa antologia e outro professor, mais acertado nos pareceu refundi-la de todo, dando-lhe a forma que ora à deparamos à publicidade. (BARRETO e LAET, 1951, prefácio da 1ª edição 1895)

Ainda no prefácio dessa 1ª edição (1895), os autores, embora tenham usado como subtítulo da obra a explicação do título – coleção de excertos – justificam-no:

O título de Antologia muito de indústria o adotámos. Se os vocábulos podem ter cheiro, êste é de certo um dos mais odoríferos. Em seus dois elementos efetivamente reúne a ideia da flor e a da palavra, que é a flor do entendimento. Não havia senão os Gregos para formarem vocábulos como êsse! Aproveitemo-lo. E êle também prevenirá o leitor benigno de que se não escandalize de quaisquer lacunas. Um ramilhete não é um horto botânico. Basta que formosas e aromáticas sejam as flores aqui reunidas, e que oferecemos à mocidade de ambos os países onde se fala o português. (BARRETO e LAET, 1951, prefácio da 1ª edição 1895)

Sem dúvida, é uma definição muito poética do que sejam as antologias literárias, mas cabe para ilustrá-las, principalmente, em se tratando das primeiras que foram publicadas. À medida que se vai publicando e reeditando, as antologias – também chamadas de seletas ou florilégios – vão perdendo sua essência de coletânea de textos literários, porque nelas vão sendo incluídas noções e exercícios gramaticais, de composição, e outras linguagens como a publicitária, por exemplo. Acrescente-se ainda a evolução das ilustrações que, nas anteriores, não passava de uma ou outra ilustração de algum tópico da literatura, sem prejuízo do texto, para essa gama de ilustrações que faz do manual contemporâneo um verdadeiro festival de cores e imagens, com prejuízo do texto. Assim, aos poucos, se vê surgir o manual didático contemporâneo, que segue a tradição comeniana. Cabe retomarmos o conceito de *antologia* exatamente para estabelecer a diferença com os *manuals*:

[...] É importante diferenciar as antologias das demais modalidades, porquanto uma antologia para fins didáticos, ao compilar textos clássicos,

não pode ser considerada um manual, já que sua preocupação primeira é acessar aos alunos o texto clássico. (SOUZA, 2010, p.124-125)

Exatamente isso não ocorre com os manuais contemporâneos, o que nos remete à organização do manual didático comeniano. Para Comenius, os livros com a finalidade de ensinar uma língua devem ser quatro: *Vestíbulo*, *Porta*, *Palácio* e *Tesoiro*, apresentando, respectivamente, vocábulos e pequenas frases; cerca de 8 mil palavras e frases, regras gramaticais breves e simples; todo gênero de frases e regras; autores clássicos. Esse último, o *Tesoiro*, identifica-se facilmente com o ensino de literatura presente nos manuais contemporâneos, em uma relação que nos parece ainda mais simples e clara, principalmente ao se traçar as semelhanças. Assim Comenius descreve a metodologia contida no *Tesoiro*:

[o assunto] Deve ser precedido das regras sobre a investigação e a escolha das partes mais vigorosas de um discurso, assim como a tradução exacta dos idiotismos⁹ (que é uma das regras mais importantes a observar). Escolham-se alguns destes autores para ler nas escolas; dos outros, faça-se um catálogo [...]. (COMENIUS, 1985, p. 338)

Essa tendência apresenta-se na Antologia de Laet, utilizada no Colégio Pedro II, com o agravante de que, no plano das alterações curriculares provocadas por sucessivas reformas de ensino, a literatura como disciplina é extinta em 1912. Nesse momento, os estudos literários passam a ser apresentados somente à 4ª série, na disciplina de português, com uma carga horária semanal de 3 horas. Divide espaço com revisão, gramática histórica, composição, sintaxe entre outros conteúdos e práticas. Para dimensionar essa redução, dos 19 tópicos apresentados no programa de português, apenas os dois últimos dizem respeito ao estudo da literatura.

Em 1926, a literatura enquanto disciplina volta ao currículo do Pedro II, com o nome de Literatura Brasileira. Era o que se esperava, já que ela passa a ser disciplina exigida no exame vestibular para o curso de Direito. Como isso, retorna também a indicação do livro de Silvio Romero, que permanece até 1930. No ano seguinte, a literatura volta a ser ministrada como conteúdo da disciplina de Português.

Essas variações são relevantes porque denotam a redução da carga horária destinada aos estudos literários. Isso se, otimistas, acreditarmos que o que está no programa é realmente

⁹ Do latim *idiotismus*, *i*: "expressão própria a uma língua". É uma construção peculiar a determinada língua, que não se encontra na maioria dos outros idiomas, ou uma locução própria de uma língua, cuja tradução literal não faz sentido numa outra língua.

efetivado em sala de aula, se não, pensando numa eventual necessidade de se reduzir o número de tópicos, poderá ser ainda pior, pois provavelmente, a exclusão se dará na literatura. Afinal, esta é subordinada àquela, exatamente o que argumenta Afrânio Coutinho, em defesa da separação das disciplinas de Literatura e Português:¹⁰

Tal como está o programa, a Literatura fazendo parte da disciplina de Português, a subordinação de objetivos é evidente da primeira à segunda, com graves danos para a formação literária, sem que se obtenha o menor benefício, como pode testemunhar quem quer que tenha experiência de ensino atualmente, no campo da Linguagem. Por tudo isso, é que se impõe a modificação do sistema, separando-se as duas disciplinas e os dois programas. (COUTINHO apud COUTINHO, KRAUS, 2011, p.108)

A partir de 1931, além da literatura, como dito, deixar mais uma vez de compor uma disciplina – retornando como disciplina independente somente 40 anos depois – não se tem mais, segundo os programas elencados por Vechia e Lorenz (1998) referência sobre os livros utilizados no Colégio Pedro II. Pelo menos até 1951, último ano compreendido no levantamento dos autores.

Curiosa a ausência da disciplina de Literatura, principalmente em se tratando da década de 30, já que é o período em que se difunde os ideais democráticos da escola nova. Embora saibamos que estes foram gerados e fomentados num contexto mundial, chegam ao Brasil num momento também de efervescência, de passagem de um país agrário para um industrial, do poderio de uma classe dominante rural para urbana, da oligarquia para a burguesia.

Restrito à educação, esses ideais são representados, principalmente pelos educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e pelo pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Este, considerado o fundador da Escola Filosófica do Pragmatismo, baseava sua teoria nas experiências, nas práticas que instigam à aprendizagem, com isso, o foco passa a ser o aluno, suas necessidades e vontades, o que rompe totalmente com a pedagogia tradicional e seus instrumentos didáticos.

Dessa forma, pode-se compreender o porquê de os “livros escolares” serem tão criticados nesse período. Fernando de Azevedo (1953, p.191) chega a chamá-los de

¹⁰ Argumentação defendida no seu discurso de posse da cátedra de Literatura do Pedro II, em 1952. A literatura fica subjugada ao mesmo programa da disciplina de português até 1971.

“déspotas” ao passo que os alunos eram por eles “escravizados”, considerando, principalmente, sua função de regular todas as atividades do professor e do aluno.

Essa citação de Fernando de Azevedo é parte de seu discurso no encerramento da Semana do Livro, em 1933, no Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo, publicado no livro *A Educação e seus Problemas*. Nesse discurso, pode-se observar a extrema relevância que é dada ao livro para a renovação educacional.

O livro de texto, na escola tradicional, e o livro escolar, na educação nova, distinguem-se apenas por uma diferença fundamental de função. Ele não desaparece da escola nova, mas assume uma “nova função”, tão importante, tão larga e tão profunda, que já não bastaria, para cada matéria, o único livro: o livro de leitura, o livro de texto. [...] e ela possa ler, na biblioteca escolar, não o livro que se lhe impõe, mas de todo o seu alcance àqueles que lhe agrada ler, que a interessaram, por atenderem melhor aos seus gostos, às suas tendências e às suas necessidades. (AZEVEDO, 1953, p.192)

Considerem-se os claros preceitos do escolanovismo no que diz respeito à relação do aluno com o conhecimento. Quando Saviani (2008, p. 37), em *Escola e Democracia* afirma que “ensino não é pesquisa”, ele traça a diferença entre a Escola Tradicional e a Nova: “[...] nos métodos novos, privilegiam-se os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos.” (Idem, p. 38). Por isso, o fato de se ter a liberdade de escolher o livro que se quer ler é fundamental, afinal romperia com a leitura obrigatória de fragmentos escolhidos por outrem.

Ora, tratamos de ideias sobre uma proposta de Escola Nova, já que, na prática, a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, por exemplo, permaneceu sendo publicada até 1963. Para exemplificar, tomemos a edição de 1951. A obra apresenta a seleção de textos por meio da indicação de seus autores, dividindo-os em prosadores (1ª parte) e poetas (2ª parte). Numa subdivisão interna dessas partes, apresentam-se os brasileiros, posteriormente os portugueses, de acordo com as seguintes fases: contemporânea, acadêmica, seiscentista, quinhentista, medieval, numa ordem descendente, se considerada a cronologia.

Com a continuidade de publicações tão próximas ou até iguais a que se tinha antes do escolanovismo, se pode inferir que a nova pedagogia não se concretizou e, para a literatura, realmente se completou um século de vazio, ao se ver pelos Programas de Ensino do Colégio Pedro II, pelos compêndios e, até mesmo, pelas antologias.

A migração dos excertos literários para o livro didático contemporâneo

Na década de 60, pode-se dizer que houve esforços para se elaborar antologias que se centrassem nos textos literários, nos aspectos estruturais e ideológicos de sua estética, para uma leitura humanizadora. Destacamos duas antologias, a de Afrânio Coutinho, *Antologia Brasileira de Literatura* (1965), e a Marques Rebelo, *Antologia Escolar Brasileira* (1967).

Para melhor compreensão, retrocederemos ao ano de 1952. Nesse, como já foi citado, Afrânio Coutinho assumia a cátedra de literatura do Colégio Pedro II. Em seu discurso de posse, ele defende uma ruptura do modelo de ensino literário, substituindo o ensino historiográfico pelo estudo dos gêneros.

O ensino tradicional da Literatura consiste em estabelecer largos panoramas das várias literaturas nacionais, como organismos isolados, desenvolvendo-se a exposição em ordem cronológica. Esse critério enciclopédico de estudar a Literatura pela História literária tende a ser substituído por uma orientação funcional, que alargue o âmbito e o objetivo do treino de modo a dar ao ensino um sentido humanístico, encarando-se a Literatura pelo estudo de algumas obras-primas representativas dos grandes gêneros, dos principais movimentos e correntes [...] (COUTINHO apud COUTINHO, KRAUS, 2011, p.109)

Em 1965, ele lança a 1ª edição da *Antologia Brasileira de Literatura*, nos dois anos que seguem publica as 2ª e 3ª e, em 1970, a 4ª edição – que utilizaremos nesta análise. A obra foi organizada em três volumes, segundo os seguintes gêneros literários: Romance e Conto (Volume I); Lirismo (II) e Epopeia, Teatro, Ensaio, Crônica, Oratória, Máximas, Cartas, Memórias, Diários e Crítica (III).

Centraremos nossas observações no primeiro volume. Há uma *Introdução Geral* que muito recupera do discurso pronunciado em 1952, sobre o qual já comentamos. Interessante que, ao final, dessa introdução, o autor defende a obra integral em detrimento dos textos fragmentados.

O ideal do estudo literário é fazê-lo sobre obras integrais. Uma antologia não se presta para esse objetivo, a não ser em alguns gêneros como o conto, o lirismo, a crônica. Procurou-se, tanto quanto possível, obedecer a esse critério. No mais, a antologia não passa de uma escorva, provocando ou conduzindo aos textos completos, ao que devem sempre orientar os professores. (COUTINHO, 1970, p. XIV)

Nesse ponto percebe-se tamanha ruptura com as antologias anteriores, não à toa iniciou-se esse subcapítulo anunciando o esforço para que se suplantasse o ensino literário

historiográfico que se tinha. Não obstante, o que segue na obra traz explicações sobre a ficção, seus gêneros, bem como cada elemento da narrativa. São 22 páginas com o que descrevemos até aqui, e 323 com textos literários, trechos de 27 Romances, de José de Alencar a Jorge Amado; e 23 Contos, de Bernardo Guimarães a Clarice Lispector.

Depois da apresentação dos textos, todos introduzidos por uma curtíssima biografia, bem como a bibliografia de cada autor, Afrânio Coutinho apresenta um questionário com 61 questões ligadas a estrutura, temática e estilística:

O estudo dos textos acima apresentados, além da leitura simples e da dramatização, deve ser feito à luz de questões ligadas à estrutura, temática, estilística, da obra de ficção. Há que encaminhar o espírito do aluno para a solução e boa compreensão dos problemas fundamentais da ficção, tendo em vista a experiência dos grandes ficcionistas, segundo a técnica pessoal e as sugestões da escola ou estilo a que pertenceram. Daremos a seguir algumas questões, dentre inumeráveis que podem ser formuladas em exercícios de classe em face da leitura dos textos recolhidos ou de outros devidamente selecionados. *É mister não esquecer a regra de que a leitura deve ser feita de textos tanto quanto possível completos.* (COUTINHO, 1970, p. 325, grifos nossos)

A segunda antologia que mencionamos, a *Antologia Escolar Brasileira* (1967), de Marques Rebelo, como a de Coutinho defende a leitura integral do texto e assinala o fato de conseguir publicar uma antologia com um grande número de textos integrais – dentre eles uma comédia – uma “novidade”:

Há novidades, como a que nos permitimos sublinhar: a vantajosa quantidade de textos integralmente transcritos – contos, crônicas, cartas, discursos, prefácios, capítulos de romances, grandes poemas e até uma comédia inteira de Martins Pena, famosa nas grandes letras teatrais, mas da qual sempre foi praxe antológica apresentar pequenas cenas, incapazes de espelhar o mérito do criador do teatro brasileiro – procurando com êsse expediente despertar ou mais aguçar o interesse dos jovens. (REBELO, 1967, p.7)

Por meio da defesa do texto integral, relacionamos com tranquilidade essas duas antologias, embora, a partir daí, elas se diferenciem. Em Afrânio Coutinho, percebe-se uma preocupação sobre a compreensão estética da obra. Não percebemos o mesmo em Marques Rebelo, já que ele apresenta textos de 111 autores seguindo um critério cronológico descendente, dos mais recentes, os poetas Carlos Pena Filho e Mário Faustino, aos mais antigos, Frei Vicente do Salvador e Anchieta, sem estabelecer distinções estéticas.

Terminada a exposição das duas antologias que compactuaram com a integridade do texto, bem como os esforços de seus autores em romper com o que se tinha até aquele momento, ilustraremos a seguir a migração dos textos literários, das antologias para o manual didático contemporâneo, com a obra, *Ciclo ginásial de português*, de Rocha Lima (1970).

Carlos Henrique da Rocha Lima tornou-se catedrático de língua portuguesa no Colégio Pedro II, em 1956. O *Ciclo ginásial de português* é composto por 33 lições, cada uma com três seções. A primeira e a segunda são intituladas como se fossem convites: *Vamos ler?*, *Vamos escrever?* e a terceira *Gramática e Exercícios*. A primeira seção, objeto de nossa análise, apresenta textos de autores contemporâneos, com exceção a Camões. A migração se dá pelo retalhamento e encurtamento dos textos, para dar lugar às seções de escrita, gramática e leitura, que se fazem presente de forma muito mais ampliada do que nas antologias do início do século XX, disputando espaço com o texto literário. São 35 textos literários, entre romances, contos, crônicas e poemas, alguns apresentados na íntegra, a maioria fragmentados, todos seguidos do glossário intitulado *Para facilitar a leitura*.

O autor não faz distinção quanto aos gêneros literários, nem a qualquer elemento estético e seu potencial humanizador. Em muitas lições há relação entre o texto literário e a proposta de produção textual da seção *Vamos escrever?*, indiciando um procedimento comum ao ensino de retórica, qual seja, oferecer padrões textuais que sirvam de modelo à boa escrita e à oratória. Outras vezes, ocorre a correspondência entre trechos do texto com explicações ou exercícios gramaticais.

A par do encurtamento textual, o manual em questão apresenta outras características muito próximas às dos manuais contemporâneos. A começar pela coloquialidade e pela função apelativa da linguagem utilizadas no título das primeira e segunda seções, *Vamos ler?* *Vamos escrever?* já demonstrando uma tentativa de “seduzir” o aluno. Esse, que é um procedimento comum nos manuais contemporâneos, sofre a crítica demolidora de Osman Lins (1977). No capítulo “A arte da sedução”, de seu livro *Do Ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros* o literato critica o modo como, na introdução dos manuais, os autores se dirigem aos alunos. “Tal introdução, parece, transformou-se em norma; e o tom, aí, é sempre ameno e aliciador, sem perder de vista certos recursos usuais dos técnicos de vendas” (LINS, 1977, p.127).

A apresentação do manual “Ao aluno” é outra exemplificação claríssima do que fala Osman Lins quanto à sedução:

Este livro foi pensando em você, jovem de hoje, que gosta de música, esporte, cinema, TV, que participa, enfim, intensamente do tempo que estamos vivendo [...] Não há esquemas rígidos, nada é obrigatório neste livro. [...] poderá escolher entre as atividades propostas a que lhe agradar mais. Nosso livro é tão aberto, como as ideias da escola brasileira moderna. (ROSA, NOGUEIRA, 1976, p.9)

Aliada, novamente, ao tom da linguagem sedutora, tal qual um vendedor, há uma permissividade exagerada que beira a negligência com o próprio conhecimento, ameaçando ou, pelo menos, tornando questionável a qualidade da obra.

Também a organização do manual denota semelhança com os contemporâneos, já que nestes as lições podem ser relacionadas às unidades, em sua maioria, subdivididas em seções. E ainda, no que respeita ao texto literário servindo de pretexto para aprendizagem linguística, ao invés de ser explorada sua estética ou temática, imprescindíveis para uma leitura humanizadora.

Não só o texto evolui e migra das antologias para os manuais contemporâneos, mas também as ilustrações das primeiras antologias vão ganhando corpo e cor. Osman Lins chamou esse fenômeno de *disneylândia pedagógica*, o excesso de desenhos com observações, muitas vezes, estúpidas. Como o caso da figura de uma vírgula personificada. “Lembra-se de mim? Meu nome é vírgula! Sou um sinal de pontuação que indica uma ligeira pausa na leitura?” (LINS, 1977, p. 136). Claro que muitos manuais analisados não chegam aos delírios iconográficos referidos por Osman Lins, mas trazem imagens totalmente dispensáveis. Como por exemplo, em um dos manuais examinados, na apresentação de um fragmento de *Madalena*, trecho do livro *São Bernardo* de Graciliano Ramos, quase meia página é tomada por uma figura que ilustra um pôr do sol no mar (ROSA, NOGUEIRA, 1976, p.189). Outro exemplo, antes do poema *Veículos de Massa TV*, de Mário Chamie, a ilustração de um olho, com um pano de fundo azul claro (Ibidem, p.214).

Por fim, a obra de Rocha Lima segue as antologias de Afrânio Coutinho e a de Marques Rebelo, quanto à negação da historiografia, porém aproxima-se, sobremaneira, dos manuais didáticos contemporâneos, quando revela um dismantelamento do texto literário, ilustrado pela fragmentação constante, pelas ilustrações pueris, e pelos usos e abusos que dele fizeram.

CAPÍTULO III – A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Os documentos oficiais

O capítulo que aqui se inicia apresenta a literatura, a partir dos documentos oficiais, quais sejam: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Plano Decenal de Educação para Todos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio. O objetivo é evidenciar quais circunstâncias históricas produziram esses documentos e como seus discursos chegam à sala de aula, materializados nos livros didáticos.

Dos documentos oficiais à sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM – são documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, por ser incumbência da União o fazer, segundo o Artigo 9º inciso IV da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: [...] estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Após dois anos dos Parâmetros do Ensino Fundamental I, 1ª à 4ª séries, terem sido recebidos nas escolas de todo o Brasil, em 1999, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A *Carta ao professor* (1999, p. 9), primeira parte dos PCNEM/Bases Legais, afirma que a partir do momento em que o Ensino Médio começou a fazer parte da Educação Básica, foi observada a necessidade de se ter um currículo que tivesse vínculo com a vida dos alunos, já que esse nível de ensino passou a corresponder à formação que todos deveriam ter.

Mesmo que o documento não faça uso desta terminologia, a essa abordagem dá-se o nome de culturalismo, também chamada de estudos culturais. Para os estudiosos dessa corrente, uma dada cultura impõe um determinado modo de pensamento aos homens nela

inseridos. Essa cultura condiciona o homem – comportamento, maneira de pensar, forma como percebe seu entorno e como extrai, acumula e organiza a informação daí proveniente.

O crítico literário Luiz Costa Lima, numa entrevista à revista de estudos literários *Ipotesi* (2000), de Juiz de Fora, quando perguntado sobre saldos positivos e negativos dos estudos literários que a revista chama de “nova” metodologia – e que vem assumindo, também segundo a *Ipotesi*, um papel que durante quase todo o século XX pareceu pertencer à teoria da literatura – responde que tem dúvidas que os estudos culturais estivessem assumindo o papel que coube à teoria.

Duvido porque os estudos culturais normalmente se apresentam... sem qualquer teoria; são guiados ou por um motivo político – freqüentemente justo, como a discriminação que sofrem os homossexuais, o tratamento desigual concedido às mulheres ou às pessoas de cor – ou pelo impacto de temas da atualidade. As boas intenções, contudo, mesmo quando sejam boas, não asseguram bons resultados. Podem até garantir o interesse do público, mas intelectualmente as questões não avançam. Os estudos culturais normalmente supõem uma sociologia amadorística e uma leitura grosseira da literatura. Qual o saldo positivo? Bem, creio que ele seja raro, mas quando haja estará em mostrar que o fenômeno literário não é apreendido por uma mera análise formal. Pois a análise formal não capta a integridade da forma. A forma, como já se disse há bastante tempo, é o que há de social na obra. Saber mostrá-lo, contudo, não pode ser feito apenas com boas intenções e amadorismo. (LIMA, 2009, p.13)

No texto intitulado *Dependência Cultural e Estudos Literários*, o autor demonstra mais uma vez uma feroz crítica ao culturalismo, dizendo que, embora ela possa ser apresentada sob diversas maneiras, sempre tem a monocausalidade absoluta como característica para explicar a forma que assume a produção cultural realizada entre nós: seja a raça, o gênero, a classe social. Por essa razão, segundo ele, prejudica a inteligência do público para o qual se destina. Não que a literatura não apresente essas marcas, especialmente as marcas de classes, mas o que Costa Lima critica é o fato de os estudos culturais operarem por “monocausalidade”, que descaracterizam a universalidade da obra.

Leyla Perrone-Moisés, em *A poética do ensaio*, entrevista concedida à Revista da Academia Brasileira de Letras, afirma que os estudos culturais, “interessados em temas específicos [...], não são crítica literária, porque não têm como objetivo principal a qualidade dos textos. Estes são, para os pesquisadores, meros documentos”. Ademais, em seu livro *Altas literaturas*, a autora traça o perfil do que entende ser o de “desinteresse pela literatura”, pelo fato de as universidades cederem, pouco a pouco, seus espaços a esses estudos. Segundo

ela, no meio acadêmico, ascendeu a expressão de uma determinada minoria em detrimento dos valores literários.

A autora vai além dessa responsabilização da crise da Literatura aos Estudos Culturais. Em seu texto *Literatura para todos* (2006), veicula reflexões sobre essa crise da Literatura como disciplina, tendo como um de seus principais eixos a leitura crítica de documentos do MEC. Ela estende o convite aos leitores e vai desvendando o texto do documento: “Quem se dispuser a dedicar algumas horas à leitura dos documentos do Ministério da Educação brasileiro, referentes ao ensino da literatura, terá algumas surpresas.” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.20)

O fato de a área não se chamar mais *Língua e literatura*, mas *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* para a autora é a primeira surpresa, pois “O título já diz muito. Estamos em tempos de "linguagens" no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante.” (idem p.20)

Além disso, ela destaca o reducionismo com que o documento trata alguns conceitos:

A minimização da importância da linguagem verbal fica evidente nos parágrafos seguintes: "A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento". Bakhtin e o "caráter dialógico da linguagem" são referidos logo depois. Mas, como em outros documentos congêneres, o "dialogismo" de Bakhtin é reduzido ao "diálogo" entre diferentes códigos e diferentes usuários, esquecendo ou omitindo que esse conceito foi criado no âmbito da grande literatura, mais especificamente a partir da obra de Dostoiévski. O conceito bakhtiniano será lembrado em muitos pontos do documento, sempre com a mesma acepção banalizada de "diálogo": entre indivíduos, grupos, entre professor e aluno etc. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.21)

No entanto, no entendimento dos Parâmetros, o que ocorre de grave é apenas a ausência da contextualização. Os Parâmetros a propõem. Conforme o texto de *Apresentação dos PCN* (1999, p. 11), o que havia antes desse documento era um ensino descontextualizado, baseado no acúmulo de informações. Essa reforma curricular, concretizada com a implementação dos Parâmetros, visava desse modo difundir os princípios estabelecidos pela LDB, bem como orientar os professores com relação às mudanças propostas.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário

disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização [...]. (PCN, 1999, p. 11)

O documento explicita e ratifica a necessidade de, ao se pensar em reformas curriculares, considerar a expansão do sistema educacional, com a democratização do ensino das décadas de 1970 – 1980, e as modificações estruturais que alteram a produção e mesmo a organização econômica da sociedade.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alternando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCN, 1999, p. 15)

A julgar pelo todo do documento que passa pela discussão de compartimentalização, a ser superada pela interdisciplinaridade e, também, fala de contextualização, o documento adota terminologias próprias do processo produtivo industrial neste momento, que é o toyotismo. Encontra-se uma similaridade entre interdisciplinaridade e polivalência, que é o tipo de atividade adotada na produção de base toyotista para indicar uma nova organização do processo de trabalho em ilhas de produção, significando que um trabalhador polivalente detém um conhecimento sobre a totalidade do processo, que supera a visão parcial do trabalhador fordista. Na interdisciplinaridade, espera-se que o aluno adquira uma visão de totalidade sobre o conhecimento. O que pareceria a superação das teorias literárias segmentadas. Todavia, diz Souza (2005):

Essas transformações no âmbito dos setores industriais seriam benéficas porque as ilhas de produção com as suas exigências de um trabalhador polivalente possibilitariam superar a problemática separação entre conceber e elaborar o trabalho, própria do fordismo. O trabalhador deixaria de ser alienado pela excessiva divisão do trabalho porque teria, supostamente, recuperado, com a polivalência, a compreensão de totalidade. Resta saber de que totalidade está se falando. Se a totalidade for a do processo de produção da mercadoria em si, ou até mesmo, em reduzidos casos, a totalidade da empresa, sem dúvida a polivalência resolve o problema, porém, se essa totalidade implicar o modo social de produzir a vida, o capitalismo, que é o que tem que ser entendido, então o simples somatório de competências técnicas não irá permitir ao trabalhador chegar tão longe na sua compreensão sobre o mundo. [...] No esforço de recuperação da totalidade do conhecimento, o movimento dos documentos oficiais é análogo ao do mercado, quando este propõe a polivalência como meio de recuperar no

trabalhador a visão de totalidade. Ao reivindicar a interdisciplinaridade, a escola comete o mesmo equívoco daquele, pois o princípio de articular várias competências técnicas com a intenção de, por esse meio, obter uma visão de totalidade, é o mesmo princípio nos dois conceitos. Ambos supõem que a percepção de totalidade se dá pela articulação de informações, de diferentes áreas do saber ou de diferentes técnicas produtivas. (SOUZA, 2005, p.193)

Entende-se que a perspectiva teórica que orienta este trabalho, “como possibilidade de captar a singularidade do objeto no interior de relações mais amplas e marcadas por contradições” (SOUZA, 2010, p. 08) é a única forma de recuperar a totalidade. Dessa forma, justifica-se o estudo da gênese dos PCN buscando eventos anteriores que foram fundamentais.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, que foi realizada na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais.

A partir dessa conferência os países passaram a elaborar novas diretrizes educacionais, como a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outras reformas educacionais da mesma época.

O estabelecimento de referenciais nacionais vem associado ao conjunto de ações previstas no Projeto Escola Jovem (Brasil, 2001), financiado em grande medida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1999): expansão de vagas nas escolas, estruturação de sistemas de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas, programas de educação a distância e melhoria da infra-estrutura das escolas. (LOPES, 2002)

O que fica evidente é que as sugestões sobre as reformas educacionais garantiram os investimentos do Banco Mundial na educação brasileira que, dessa forma, incorporou um modelo internacional, subsidiando o compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Este foi, evidentemente, o ponto motivador da gênese, do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Planos Decenais de Educação, dos Referenciais Curriculares Estaduais e de todas as ações avaliativas da educação pública, sejam elas internacionais, nacionais, estaduais, nos diversos níveis de ensino – PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) composto por três

avaliações: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - também denominada "Prova Brasil") e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e Provinha Brasil, além do SAEMS (Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul).

Como vimos, são muitas as formas de avaliação da educação nacional. Embora não discorreremos sobre nenhuma delas em particular, é uma grande mostra do quanto as políticas educacionais sofrem influências desse modelo de globalização do capital. E não podia ser diferente, à medida que os organismos de financiamentos internacionais determinam os rumos do sistema educativo de qualquer país menos desenvolvido. E neste contexto, embora aprofundada a análise no próximo capítulo, é oportuno dizer que, obviamente, não se quer a formação do homem livre e pleno, mas ajustado aos ditames do trabalho, da forma como este é concebido.

Ainda sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos, “representa um marco estratégico do “novo” papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (RABELO, 2009, p.6). A autora também chama a atenção para o fato de o Brasil não ter representante direto na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, comissão organizada um ano após a Conferência Mundial.

[...] dentre os quatorze membros da Comissão, somados aos seus quatorze conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, não se registra qualquer representação direta do Brasil. Por outro lado, tem-se, nesse quadro, a presença por demais expressiva do Banco Mundial, com quatro indicações de representantes diretos. (RABELO, 2009, p.7)

Depois de Jomtien, para continuar os debates lá iniciados, ocorreu em 1993, um novo encontro, do qual o Brasil fez parte, em Nova Delhi, junto com os outros países mais populosos do mundo para reafirmar as determinações de 1990, para se atingir a meta de “Educação para Todos”. Determinação esta que não se concretizou, nem no prazo estabelecido – ano 2000 – nem mesmo hoje.

O fato é que no ano 2000 outra conferência foi organizada, desta vez em Dakar. Foram 180 países e 150 ONGs que discutiram e elaboraram o *Marco de Ação de Dakar*, agora com um prazo maior, até 2015, para que as propostas se efetivem. Destas, importante destacar que,

na última conferência citada, a educação é meio para a participação econômica (Dakar, 2000, p. 8), por isso, deve adequar-se ao mercado.

Como vimos, não é por acaso que nos PCN para o Ensino Médio a palavra “trabalho” é tão recorrente e as concepções pedagógicas, pragmáticas, envolvidas num conjunto de competências e habilidades. O que é de suma importância para este estudo é encontrar nas declarações dos fóruns mundiais (Jomtien 1990, Nova Delhi 1993 e Dakar 2000) a explicação para o que vamos descrever em seguida, sobre o conteúdo que é apresentado nos manuais didáticos.

[...] o conjunto de documentos gestados nos diferentes fóruns, define como conteúdo, os saberes atitudinais, no campo dos valores, das competências, habilidades e relações interpessoais. Nesse quadro, é justo enfatizar, os conhecimentos universais produzidos são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e referenciado nos interesses dos educandos e na cultura de cada povo, sem qualquer articulação, contudo, com o complexo de complexos que configura a totalidade na qual inexoravelmente estão inseridos, os povos, as culturas e os indivíduos. (RABELO, 2009, p.11)

Disso decorre que os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são teoricamente deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se a área de leitura. No que se refere aos conteúdos gramaticais isso se dá teoricamente, no documento oficial, o mesmo não ocorre materializado no manual didático, mas com a literatura ocorre uma modificação, tanto nos Parâmetros quanto em alguns manuais, a literatura integra-se a área de leitura, pode-se dizer que a ela fica submetida, como se fosse possível falar de literatura sem leitura, sendo necessário "integrá-la" a essa área.

Essas escolhas dizem respeito à concepção de leitura e de literatura presente nos parâmetros, no volume específico da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois: “O documento dos parâmetros é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial” (LOPES, 2002).

O documento traz um texto com o título *O sentido do aprendizado na área*. Neste, apresenta a concepção de linguagem adotada, bem como um conjunto de disposições e atitudes “de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (PCN, 1999, p.13).

Segundo os Parâmetros, o objetivo da proposta é o desenvolvimento das competências e habilidades em Língua Portuguesa, e não elencar um rol de “conteúdos tradicionais” (PCN, 1999, p.46):

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar com a objetivação das competências em questão.

Esta justificativa se faz necessária, visto que, realmente pouquíssimos trechos trouxeram alguma orientação no que diz respeito ao trabalho que se espera com relação à leitura e à literatura, principalmente. Além disso, quando fez, deu-se um tratamento genérico e irrelevante. “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.” (PCN, 1999, p. 18).

Posicionamento aceitável do ponto de vista da diluição da literatura, que vem ganhando corpo, desde os primórdios da sociedade moderna nos manuais didáticos propostos por Comenius, pedagogo oriundo do movimento da Reforma, que definiu as bases da Pedagogia burguesa, em sua obra *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (1985).

Tal postura indica a vinculação de Comenius com as forças sociais burguesas porque é compatível com a nova sociedade, voltada para a economia política, para o trabalho e o mercado, onde não há espaço para a reflexão filosófica contida nas literaturas e nem necessidade dela. Por essa via, somando o fato de a escola ser instrumento de vinculação do ideário burguês, torna-se mais compreensível o descaso para com a literatura, na escola moderna. (SOUZA, 2010, p. 12)

Em outra situação em que a literatura foi apresentada, falava-se da confusão entre norma e gramaticalidade, quando foi estabelecido um paralelo com o estudo literário e o conceito de texto literário. Ambos, segundo o documento, também se apresentam de forma confusa e incompreensível para o aluno.

Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é

discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (PCN, 1999, p. 34)

É bem verdade que nos manuais tradicionais a história da literatura se sobrepõe ao texto literário e os conceitos de literatura são discutíveis. Resta no desenrolar desta pesquisa examinar os manuais pós-parâmetros para verificar se algo mudou.

Logo após, os Parâmetros específicos da área apresentam relato de uma atividade que foi realizada em sala de aula, na qual os alunos, que foram divididos em grupos, deveriam separar diversos textos em literários e não literários.

Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade? Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. (PCN, 1999, p. 34)

A relevância dada a essas questões, num documento que se apresenta com tanta importância, são exemplos que a escola, realmente tende a incorporar como sua função o atendimento de necessidades, gostos, preferências dos estudantes, muito além de sua função que deveria ser específica, como afirma ALVES, “a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. É retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento (...)”. (2001, p.184)

Comungando com ALVES (2001) quanto à função específica da escola não ser desempenhada, a única surpresa, no trecho dos PCN acima citado, foi o aluno fazer referência a Zé Ramalho em seu questionamento, uma ilustração mais verídica usaria talvez algum astro do funk. Por que não? “A vulgarização da literatura e das artes, o pastiche, a superficialidade, próprios da cultura pós-moderna são extremamente reveladores de que a sociedade do capital está se desmanchando e arrastando com ela tudo o que de mais relevante o homem já produziu.” (SOUZA, 2012, p. 188). É importante lembrar que a literatura tem seus próprios estatutos, mesmo a contemporânea. Por estes, é possível separar a alta literatura contemporânea, que aponta Souza, da literatura vulgar.

Quando, no âmbito das artes, a barbárie se expressa na quase totalidade da produção humana e de modo específico na literatura, fica restrita a tarefa de anunciar o *novo* a poucas obras produzidas, que adquirem magnitude

exatamente porque conseguem registrar o acirramento da contradição. É preciso atentar para o fato de que o pensamento produzido na decadência de uma civilização, embora ainda não seja qualitativamente diferenciado, pode trazer em si os germes do *novo*. Considera-se alta literatura aquela capaz de conter a diluição, a desconstrução, o desmanche da sociedade, de tal forma que ao realizá-lo já seja ela mesma a nova forma em construção. Assim, a diluição, o desmanche, a desconstrução revelam-se de forma contundente nas grandes obras; serão, por isso, canônicas de uma época. (SOUZA, 2002, p. 55)

Ademais, corroborando com a tendência atual da sociedade de consumo, a Literatura também tem sido sujeita a um efeito de espetáculo vulgar, como afirma Leyla Perrone Moisés, “Os escritores que não são “celebridades”, pela vendagem de seus livros ou pela frequência de suas aparições na mídia, têm dificuldades para chegar aos leitores. O tempo se encarregará de fazer a triagem, como sempre fez.” Ela ainda aponta a dificuldade de se estabelecer essa triagem, considerando o volume de informação que se tem nos dias atuais.

Colocada esta posição teórica acerca da literatura, é importante destacar que os PCNs ao invés de subsidiar o professor – orientando-o em como podem ser apresentadas as obras literárias, dirimindo confusões teóricas, nos casos em que o professor é questionado e, muitas vezes, por sua formação também questionável, não consegue resolver, nem mesmo colocar em discussão o que está sendo apresentado – o documento acaba dando relevância a esse tipo de questões para justificar a dificuldade de se organizar o currículo da disciplina no Ensino Médio. “Sem dúvida que, em vista desse quadro, fica o questionamento sobre como organizar o currículo da disciplina no Ensino Médio” (PCN, 1999, p. 34). Ou seja, um documento que se propõe a ser parâmetro aponta questões e levanta dúvidas que não se propõe resolver.

Literatura e leitura apareceram em outros pouquíssimos trechos desse documento específico da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, num deles exatamente para direcionar que enquanto “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos, a literatura integra-se à área de leitura” (PCN, 1999, p. 38). Apenas isso. Nada foi falado a respeito dessa “área”, nenhuma orientação dada. Como se a leitura fosse um campo de conhecimento, ao qual a literatura devesse integrar-se e não uma técnica de apropriação do literário, portanto, a ele submetido.

Em contrapartida, há inúmeras afirmações a respeito do contexto social, da valorização do “já sabido” pelo aluno, da funcionalidade dos discursos. Essas concepções de ensino da língua, muito presentes nos manuais didáticos, não estão sendo analisados neste

trabalho, mas nos ajudam a compreender a complexidade dessas escolhas pedagógicas apresentadas pelos Parâmetros.

Fala-se muito, nesse documento, da "socialização do aluno", mas um acordo social básico é esquecido: a relação professor-aluno. O aluno está naquele lugar para aprender, isto é, adquirir conhecimentos e competências. O professor está naquele lugar para ensinar, já que supostamente ele já adquiriu certos conhecimentos e competências transferíveis, postos a prova em várias etapas de sua carreira [...]. Ouvir o aluno não significa oferecer ao aluno exatamente o que esse deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para "respeitar" e confirmar sua "individualidade" irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.22-23)

Na tentativa de aproximar-se dos alunos oriundos de classe menos favorecida, o jargão “deve-se partir da realidade deles” tomou o lugar que deveria ser das grandes obras e o entregou a textos produzidos por essa mesma camada da população. Isso quer dizer que se nega ao aluno a possibilidade de ter contato com outros bens culturais que só poderiam ser conhecidos por ele no espaço da escola. Enquanto o manual didático apresenta textos simplificados do nosso cotidiano, como bulas, bilhetes e textos instrucionais, o aluno perde a oportunidade de conhecer os grandes clássicos da literatura universal e a escola, ao não permitir que esse aluno vá além de sua “realidade”, coloca-se como promotora de exclusão social.

O que se deve saber é que a realidade desse aluno e de qualquer outro homem é o capitalismo excludente, e é contra ele que se deve lutar, fazendo com que a leitura dos clássicos seja a chave do cofre no qual se guardam as armas que devem ser usadas para se vencer essa luta.

Ainda sobre os PCN, em 2006 – sete anos após sua publicação – o MEC lança as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem favorecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às

necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (OCEM, 2006, p.8)

O que é curioso, agora se tratando da abordagem dos PCN quanto à literatura, é que as Orientações Curriculares, de certa forma, vieram para retificar alguns posicionamentos, destacados anteriormente, dos parâmetros.

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. [...] Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN. (OCEM, 2006, p.49-50)

Parece bastante simples concordarmos com a constatação de desprestígio da literatura nos parâmetros e, além disso, compreendermos as razões, já que a mesma parece estar longe da práxis utilitária na qual as disciplinas escolares devem estar inseridas, considerando a preparação do jovem do ensino médio para o trabalho. O que se propõe aqui é justamente esclarecer o porquê de a escola exercer tão somente essa função utilitária e, por isso, não demonstrar a preocupação que se deseja com a disciplina de literatura.

As orientações curriculares prosseguem nessa tímida e ineficiente defesa à literatura, contextualizando que até há pouco tempo não se cogitava o questionamento quanto à importância desta disciplina, que o documento chama de “um dos pilares da formação burguesa humanista” (p.51). Argumenta ainda que a disciplina era um sinal distintivo de cultura e, portanto, inquestionável.

A mudança encontra explicação se considerarmos, segundo as OCEM, “a cultura do mais rápido e sempre mais” (p.52). A presença da literatura no currículo do ensino médio é questionada, já que seu estudo não responde diretamente às necessidades deste tempo. Por isso, segundo o documento, as orientações curriculares apresentam a Literatura como fator indispensável de humanização. E citam Cândido (1995, p.249):

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza,

a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, *apud* OCEM, 2006, p.54)

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio, também discorre, sucintamente é verdade, sobre esta *função* da literatura. Em destaque a palavra “função”, porque também remete ao caráter utilitário imediatista que se tem querido dar também a esta disciplina.

No referencial, “o ensino de literatura visa, sobretudo, ao aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (2012, p.61) A incoerência incide sobre o conteúdo que se apresenta, se de um lado as orientações curriculares dizem que, para a literatura cumprir com o caráter humanizador, “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, [...]”, do outro, é o que se apresenta no referencial curricular: conteúdos para cada bimestre, seguindo rigorosamente a linha cronológica das escolas literárias, e as competências/habilidades – questões que serão aprofundadas no próximo capítulo – para as quais se deve trabalhar.

A formação de competências e habilidades não pode, portanto, alijar da escola a razão pela qual ela foi concebida na modernidade, qual seja a transmissão dos conhecimentos legados pelos homens para as novas gerações. Prescindir do conhecimento seria subtrair da juventude uma arma poderosa de combate às desigualdades sociais. E mais seria negar a própria natureza humana, pois que, ser humano é ter consciência e esta se forma na relação dos homens com os produtos do seu pensamento, isto é, com o conhecimento produzido e em produção, nas mais diversas circunstâncias sociais. Todavia, é preciso estabelecer a diferença entre o conhecimento, visto de forma positivista, tal como ele se apresenta nos livros didáticos, em que as questões são discutidas de forma superficial e fragmentada, e o conhecimento apreendido na sua concretude histórica. (SOUZA, BRAZ, 2005, p. 162-163)

Com o intuito de se contrapor o que defendem os documentos nacionais, tanto os PCN quanto as Orientações Curriculares, e o que é apresentado na referência estadual, temos na tabela abaixo, os conteúdos listados para o 3º ano do Ensino Médio, no Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio (2012, p.101-104):

<p style="text-align: center;">1º Bimestre</p> <p>Pré-modernismo: Gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras.</p> <p>Vanguardas Europeias: Gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras.</p>	<p style="text-align: center;">2º Bimestre</p> <p>Semana da Arte Moderna: Gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras.</p> <p>Modernismo: Gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras. Manifestações literárias e suas fontes em Mato Grosso do Sul.</p> <p>Literaturas em Língua Portuguesa produzida na África.</p>
<p style="text-align: center;">3º Bimestre</p> <p>Modernismo</p> <p>Primeira Fase: gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras.</p> <p>Segunda Fase: gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras.</p> <p>Terceira Fase: gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras.</p> <p>Manifestações literárias e suas fontes em Mato Grosso do Sul.</p> <p>Literaturas em Língua Portuguesa produzida na África.</p>	<p style="text-align: center;">4º Bimestre</p> <p>Literatura Contemporânea Gênese histórica e contexto cultural; princípios estéticos norteadores; autores e obras.</p> <p>Manifestações literárias e suas fontes em Mato Grosso do Sul.</p> <p>Literaturas em Língua Portuguesa produzida na África.</p>

Esta falta de coerência entre o Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio também é perceptível nos manuais didáticos, descritos posteriormente. Na verdade, o próprio documento do MEC (OCEM, 2006) constata que a prática vinculada exacerbadamente às escolas literárias continua ocorrendo, “apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos” (p.54).

Outra questão que nos chama a atenção é, nas orientações curriculares, a indefinição quanto ao que é literário e não-literário. Enquanto os PCN fizeram uma abordagem simplória desta discussão, o documento de 2006 esboça uma defesa ao cânone, quando questiona o professor – considerado libertário e democrático por “desconstruir o cânone” e “deselitizar o

produto cultural” (OCEM, 2006, p.56), respectivamente – quanto a permissividade em deixar escolher qualquer obra. “Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade?” (p.56) Questionamento preciso, afinal,

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CÂNDIDO, *apud* OCEM, 2006, p.56)

Retomando o referencial curricular, o que é problemático, embora não surpreenda, é que a obra literária, especificamente o livro, não encontra relevo. No minguado texto de apresentação da área de Linguagens, que o documento chama de “visão de área” (p.59-63), não apresenta mais de dois parágrafos tratando da disciplina de Literatura. E quando apresenta o papel da literatura no “aprimoramento do educando como pessoa humana” (p.61), o referencial apresenta como condição indispensável para se alcançar este intento “o uso de recursos lúdicos em sala de aula [...], tornando, assim, as aulas mais interativas” (p.61).

E a obra literária? Dela, nenhum comentário. Dessa forma, parece clara a previsão sobre o que encontraremos a seguir, na descrição da literatura nos manuais didáticos analisados, afinal, a literatura, como vimos, não é prioridade desde os documentos oficiais.

Para esta descrição, consideramos o terceiro volume, destinado ao 3º ano do Ensino Médio, das onze coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012, por meio do Fundo Nacional da Educação – FNDE – do Ministério da Educação.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser

conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. (<http://portal.mec.gov.br>, acesso em 30 de novembro de 2013)

Importante destacar que o PNLD 2012 recebeu dezoito coleções para análise, sendo aprovadas onze¹¹. Os exemplares destas são resenhados e compõem o Guia de Livros didáticos – PNLD 2012, destinado aos professores, como ferramenta que auxilia na escolha do livro didático a ser adotado em cada escola, que fica vigente por três anos.

Das 18 coleções que passaram pelo processo avaliatório do PNLD 2012, foram aprovadas 11 (61,11%), [...]. Experimentando diferentes caminhos, e com diferentes graus de eficácia, todas elas trazem textos, informações, conceitos, noções e atividades capazes de colaborar, em maior ou menor medida, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino da disciplina: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. (PNLD 2012, p.12-13)

Como o nosso objeto é a literatura apresentada nestes manuais, a sua ausência nos “objetos de ensino da disciplina” de língua portuguesa, como citado acima, obviamente, nos causou certo incômodo, embora o guia tenha tentado justificar, em seguida.

Considerando-se as particularidades do EM, um quinto eixo poderia ser acrescentado aos anteriores: o da literatura. Entretanto, as orientações para esse componente estabelecem a leitura literária, e não os conhecimentos sobre a literatura, como o objeto específico desse componente curricular. Em consequência, a formação de um leitor particular e diferenciado é apontada como o objetivo principal desse ensino [...] (PNLD 2012, p.13)

A impressão que se tem, observando este trecho do Guia de Livros didáticos – PNLD 2012, é que a questão que se quer responder mais adiante no trabalho – *Gêneros literários ou história da literatura?* – já está respondida e que, portanto, o que se vai encontrar são os

¹¹ A apresentação dos títulos das coleções dos livros didáticos aprovadas segue a ordem alfabética, mesmo critério utilizado, no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012:

Língua Portuguesa – Linguagem e Interação;
Linguagem em Movimento;
Novas Palavras – Nova edição;
Português – Contexto, Interlocução e Sentido;
Português – Literatura, Gramática, Produção de Texto;
Português – Linguagens;
Projeto Eco – Língua Portuguesa;
Ser Protagonista Português;
Tantas Linguagens – Língua Portuguesa: Literatura, Produção de Textos e Gramática em Uso;
Viva Português;
Português: língua e cultura.

gêneros literários e não conhecimentos sobre ela. Porém, novamente em seguida, o material justifica, dizendo que embora o objetivo seja este, a maioria das coleções ainda estão presas, “até nas denominações utilizadas, a práticas tradicionais: Literatura, Gramática e Redação (evidentemente, com eventuais variações).” (PNLD 2012, p.13)

Esta afirmação, de certa forma antecipa o que encontramos ao investigar a forma de organização destes livros didáticos. Dos onze volumes, encontramos duas maneiras de organização: por unidades temáticas, a literatura é uma seção dentro da unidade; e por “eixo de conhecimento”: Literatura, Gramática e Produção de Texto. Percebemos a variação, neste último caso, de “Gramática” para “Linguagem”, “A língua em uso”. Diferença observada apenas na nomenclatura, não na forma de apresentação do conteúdo, nem mesmo na sua extensão, já que o número de páginas encontrado também é digno de nota: entre 320 e 528, com um peso considerável. O que, sem dúvida, é salutar repensar. Afinal, não estamos falando do único material, mas de um dos livros que o aluno deverá carregar diariamente.

Imprescindível destacarmos que o que está chegando em sala de aula, concretizado em tantas páginas e quilogramas, teve sua origem nos documentos oficiais, quais sejam: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Plano Decenal de Educação para Todos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio. Esses discursos oficiais é que, posteriormente, em menor ou maior proporção, encontraremos na sala de aula, materializados nos livros didáticos.

A literatura no livro didático: gêneros literários ou história da literatura?

Visto que o objeto desta pesquisa é o ensino da literatura em livros didáticos contemporâneos, é importante dedicar uma seção do capítulo II a demonstrar como a literatura é apresentada por esses manuais. Considerando que o livro didático tem sido, historicamente, instrumento hegemônico no ensino básico da língua portuguesa e da literatura brasileira, foram eleitos, para este fim, os onze livros didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para o 3º ano do Ensino Médio.

Nos onze volumes selecionados, encontramos duas formas de organização: por “unidades temáticas”, nas quais a literatura é uma seção dentro de cada unidade; e por “eixo

de conhecimento”, em que a Literatura é um deles, seguida por Gramática e Produção de Texto.

Na organização por unidade temática, como o nome indica, a unidade se concentra em torno de um tema e desse tema partem as seções de análise linguística, leitura, produção de texto, literatura e outras seções. Já na organização por eixo de conhecimento, o livro didático é dividido em três partes – literatura, gramática e produção textual – como se fossem três manuais independentes.

Na sequência, selecionamos, a título de ilustração, dois volumes – um por eixo de conhecimento, outro por unidade temática.

Na organização por unidade temática, um dos livros¹² se inicia por um prólogo que discute conceitos considerados pelos autores como fundamentais e que, por isso, são retomados durante a obra. A seguir, são distribuídas quatro unidades temáticas.

A unidade 1 intitula-se *Se eu me lembro bem* e diz respeito, segundo o próprio manual, ao papel das lembranças na vida de cada um. Os autores propõem uma reflexão sobre memórias, bem como a “importância do registro de fatos e eventos passados, de histórias contadas e da tradição que se passa de uns para outros” (p.17). O fim da unidade prevê a organização de uma coletânea de narrativas de memória produzidas pelos alunos, porém, deve-se destacar que especificamente as seções destinadas à literatura são independentes do tema. Dessa forma, as vanguardas europeias e o modernismo brasileiro com Mário e Oswald de Andrade e a Semana de Arte Moderna, apresentados na unidade, não estão articulados com o tema em questão: *Se eu me lembro bem*.

Alheio à seção específica de literatura, são apresentados na seção *Para ir mais longe* dois trechos de romances memorialistas. *Em busca do tempo perdido*, do francês Marcel Proust, publicado em 1913 e *Memorial do Convento* (1982), do português José Saramago. Para introduzir estes dois trechos, o manual faz referência às inúmeras obras deste gênero literário e sugere, então, sua leitura: “Leia-os e comente-os livremente com seus colegas e o(a) professor(a). Se for possível, a classe pode ler alguns desses livros integralmente” (p.92).

A unidade 2, traz como tema *O Brasil sob muitos olhares*, trata dos diversos pontos de vista a respeito de um mesmo aspecto do nosso país. “Ao longo desta unidade, o cotidiano será tema recorrente, trabalhado de diferentes formas. Você e seus colegas poderão refletir

¹² FARACO, C. E. Língua portuguesa: linguagem e interação/Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton Maruxo Júnior. São Paulo: Ática, 2010.

sobre diversos aspectos de sua realidade, olhando-a sob perspectivas variadas. Esse exercício de “olhar” vai ajudá-los a perceber um modo diverso de interpretar a realidade” (p.101).

Na verdade, o que se apresenta é, principalmente, a diversidade musical que se tem em nosso país. A unidade inicia-se com cinco músicas – segundo o manual didático, sertanejas de raiz: Tristeza do Jeca, Coração de Luto, O menino da porteira, Luar do sertão e Cuitelinho. A partir destas músicas é que a unidade se desenvolve.

Na seção específica de Literatura, as canções tornam-se “gancho” para discorrer sobre a musicalidade dos poemas de Manuel Bandeira. O manual didático apresenta o poema *Os sinos* e um trecho em que ele fala sobre música: “[...] música não é para mim um simples passatempo; é uma necessidade. Privado dela me sinto infeliz de todo... Na verdade, faço versos porque não sei fazer música (em Homero Senna. República das letras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996)” (p.107) – depois, o aluno é orientado a pesquisar sobre outros estilos musicais e, por fim, retoma a ideia sobre outros aspectos característicos do Brasil, o futebol, por exemplo. Desta forma, observou-se, principalmente no que tange a seção de literatura, uma forçada relação entre o tema *O Brasil sob muitos olhares* e o conteúdo que foi apresentado.

O mundo do trabalho (I) é o tema da unidade 3. Por “mundo do trabalho” a unidade apresenta várias profissões e sugere ao aluno conhecê-las, facilitando escolhas futuras. As discussões da unidade iniciam-se com trecho do poema *Motivo*, de Cecília Meireles, como epígrafe, sugerindo a relação do “ser poeta” do poema com outras profissões.

Na unidade 4 – *O mundo do trabalho (II)* continua sendo o tema apresentado, embora não seja articulado com a seção de literatura. Nesta, o que chama atenção é o reducionismo com o qual são tratados autores e conteúdos que merecem ênfase – como é o caso de João Cabral de Melo Neto que “mereceu” quatro linhas que comportaram, não se sabe como, a teoria sobre seus poemas, e o equívoco de encontrarmos Guimarães Rosa figurando como regionalista.

Não desmerecendo os que fizeram do regional seu elemento literário, não se pode categorizar desta forma Guimarães Rosa, desconsiderando o caráter universal de sua obra. AGUIAR (2012), no texto *O discurso polivalente de Guimarães Rosa*, tratando especificamente de *Grande sertão: veredas*, defende os diferentes níveis de leitura que a obra propõe e, desse modo, conduz uma reflexão que considera a possibilidade de se perceber a universalidade da obra, de acordo com o tipo de leitura que dela se faz. “[...] muitas são as

portas por onde podemos ingressar no universo literário de Guimarães Rosa, conforme são diferentes os níveis de leitura que sua obra propõe.” (p.18) A autora faz, então, uma leitura que ascende gradativamente a compreensão até chegar ao universal.

O leitor terá motivos de sobra para ver naquele “alhures” mais de uma referência. Isto porque além do sertão – realidade física ou do Sertão – realidade idealizada, em um terceiro nível encontramos o real ontológico ou alegórico. Neste nível já não se pode mais falar de tempo e espaço em sentido histórico, porque estão tomados agora como dimensões do ser, em sua trajetória existencial. Sertão aqui é Mundo, palco de lutas constantes entre Bem e Mal. As personagens perdem seus limites percíveis, para se tornarem símbolos. (AGUIAR, 2012, p.21)

Por esta razão, o fato de o manual didático apresentá-lo como regionalista configura-se um reducionismo do que realmente é a obra de Guimarães Rosa.

Retomando a estrutura do manual em questão, cada uma das quatro unidades, cujos temas apresentamos acima, inicia-se com uma seção de abertura intitulada *Para começo de conversa* e compõe-se de três capítulos.

Estes capítulos se organizam a partir de textos, seguidos dos tópicos: Para entender o texto; As palavras no contexto; Gramática textual; Literatura: teoria e história; Linguagem oral; Língua – análise e reflexão; Prática de linguagem; Produção escrita e Para ir mais longe.

Neste livro didático, assim como nos outros que seguem esse tipo de organização, por unidade temática, o espaço destinado à literatura não chega a um terço do total de páginas. O manual que descrevemos acima, por exemplo, das 368 páginas, apenas 100 compõem a seção Literatura: teoria e história.

Neste ponto, faz-se necessária uma distinção de como o manual didático entende estes dois conceitos e de como nós os entendemos, considerando o instrumental teórico aqui utilizado. Por teoria, para os manuais, leiam-se informações a respeito dos autores e das características de sua obra; por história, períodos em que a literatura foi produzida, seguindo os quadros cronológicos e estilos de época, definidos no bojo deste estudo diacrônico, conforme as linhas de tempo. Já para o que defendemos neste estudo, teoria é um aporte que discute a singularidade numa relação com o universal, entendido como totalidade histórica. E por história, entenda-se a caminhada do homem em seu movimento de luta e contradição.

Destaca-se, porém, que além da teoria e da história apresentada na concepção dos manuais didáticos, muito pouco se diz do gênero literário de cada obra apresentada, seus

aspectos estéticos, composicionais e até mesmo, temáticos. Este último, por vezes tendo uma abordagem forçada, como vimos anteriormente, quando da apresentação dos temas das unidades do manual.

Importante pontuarmos, ainda, que o tópico *Literatura: teoria e história*, no manual, dilui-se em meio aos outros tópicos, embora segundo os autores, o texto literário não se restrinja a esta seção, aparecendo também em diversas outras. Porém, o texto literário nas outras seções, como já foi possível verificar, serve para a análise linguística ou como mote para a produção textual, sempre para um fim que independe dele mesmo. Na verdade, isso acaba ocorrendo até mesmo na seção destinada especificamente a ele.

Voltando à organização do livro didático, quando este se compõe por Eixos de Conhecimento, a literatura, a gramática e a produção textual são apresentadas em seções estanques. Constata-se que o número de páginas destinado à literatura é proporcionalmente maior do que o do manual por unidade temática. No livro descrito abaixo, por exemplo, das 528 páginas 262 compõe o conhecimento sobre literatura. Porém, num levantamento ainda mais preciso, constata-se que estas 262 páginas não são fieis a proposta de apresentar “literatura”, uma vez que a abordagem também revela muito mais o contexto histórico e social do período no qual foi escrita a obra em questão, e aspectos da vida do autor, em sua maioria, irrelevantes à compreensão da obra para a qual, inúmeras vezes, não se apresenta, ao menos, sugestão de uma leitura na íntegra.

Se o panorama é esse na seção de literatura, não é surpresa dizer que nas páginas que compõem as partes destinadas a gramática e a produção textual, constata-se que, em relação a outros gêneros (anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, reportagens, entrevistas, notícias, manuais de instrução, tiras, charges, cartuns, letras de músicas, piadas, frases de para-choque de caminhão etc.), os textos literários estão em grande desvantagem.

A seção de Literatura segue a tradicional cronologia destinada pelos livros didáticos ao 3º ano do Ensino Médio: desde o pré-modernismo ao teatro no século XX, na sequência: pré-modernismo, três fases do modernismo, e, por último, as tendências contemporâneas, na qual se situa o teatro brasileiro do século XX.

A ênfase não é dada ao texto, mas a comentários sobre os acontecimentos sociais, políticos do período em que foi produzido, seguindo uma linha histórica apresentada nas margens de algumas páginas da seção de literatura, o que indica o texto literário como

pretexto, fonte para informações extra literárias, importantes, diga-se, mas, e a literatura em si?

O fato é que não há uma articulação que demonstre, no nível da linguagem, a vinculação da literatura com os acontecimentos sociais. Os apontamentos ficam no nível temático e não em como, no nível da enunciação, o texto expressa seu tempo. As informações trazidas pelos autores para contextualizarem o texto são articuladas de modo a encaixarem-se perfeitamente às características da escola literária da qual ele “faz parte”.

Importante dizer que estas aspetas relacionam-se com o que nos lembra João Alexandre Barbosa, em seu texto *A modernidade do romance*, que a noção de períodos literários não pode conduzir a uma “paralisia cronológica, levando às caracterizações setoriais enganosas e redutoras” (1982, p. 21). Com relação à apresentação dos gêneros literários, a maioria dos manuais didáticos, tanto os organizados por temas quanto por eixo de conhecimento, também segue a cronologia literária, este estudo diacrônico da literatura. E, desta forma, apresentam os gêneros mais recorrentes, pode-se assim dizer, no cânon daquele período literário. Romances, contos e crônicas são os gêneros mais recorrentes. No entanto, apenas a crônica é apresentada na íntegra. Como já apontava Souza, em seu estudo *Manuais didáticos de Ensino de Língua e Literatura na Modernidade: gênese e desenvolvimento histórico*, “[...] do ponto de vista da organização dos conteúdos existe um padrão. Estes são organizados por seções estanques de leitura/produção de textos, gramática e literatura, sendo que, nesta última seção, a literatura é apresentada por meio de fragmentos textuais ou resumos [...]” (2010, p.13).

Compreensível esta escolha do fragmento pelo autor, em relação aos romances, dada sua extensão, todavia, esperava-se que ao menos fossem indicados e comentados alguns romances seguidos de orientações de leitura acerca da sua literariedade, da sua estética. Quanto aos contos, existe um sem-número de contos modernos e contemporâneos que caberiam confortavelmente na unidade, em termos de sua extensão.

O conto expressa seu tempo histórico, considerando a rapidez com que tudo se altera na atualidade, o contemporâneo certamente se difere do conto clássico. Dessa feita, pode-se, então, afirmar que as características modificadas estão de acordo com as mudanças sociais da época em que o texto é produzido.

O russo Vladimir Propp, na segunda década do século XX, publicou a *Morfologia do Conto Maravilhoso*, em que expõe uma metodologia de análise do conto de magia não em

relação às tramas, mas à sua composição, estruturas. Constatando que embora as personagens tenham características diferentes, suas ações são sempre semelhantes. Dos contos russos analisados na época, Propp elencou 31 funções, dentre as quais algumas apareciam facultativamente, mas suas ausências não comprometiam o desenrolar da narrativa.

Parece claro afirmarmos que essa estrutura passou por modificações. E essas mudanças identificadas não são prerrogativas apenas dos contos senão de toda a literatura do século XX. “A desintegração do mundo construído pela burguesia está presente em toda sua literatura, sua arte, sua produção cultural. Os movimentos estéticos a partir desse período revelam-se por linguagens que expressam a desintegração, a irracionalidade, a ruptura e o recorte.” (SOUZA, 2013, p.128)

Dessa forma, o conto moderno, como toda a literatura, aponta para a própria fragmentação do sujeito criado pela modernidade. Fragmentada também é a história a ser narrada, dentro de um determinado recorte temporal, onde a linearidade perde espaço para os fluxos de consciência, e em que personagens e narradores mesclam suas ações simultaneamente. Assim, fragmentado também é o texto literário que é apresentado no manual didático, inúmeras vezes, sem nenhuma orientação estética.

Na prosa pré-modernista, por exemplo, Euclides da Cunha é apresentado com o fragmento do romance *Os sertões*. Um dos livros didáticos incita o questionamento se a obra constitui um romance ou um romance-reportagem, mas não responde à questão nem estabelece o que seja romance reportagem.

O que se observa é que os textos literários são usados para ilustrar as escolas literárias. Não há uma orientação sobre o que caracteriza cada gênero, nenhuma teoria que situe o aluno em relação ao sentido da literatura que, como se vê, não incide sobre o interior do texto. A ênfase, nesse caso, recai sobre a contextualização histórica e não sobre o gênero literário propriamente dito. Tanto que o manual propõe uma discussão sobre a guerra de Canudos, depois da leitura de um trecho de “Os sertões”, sob o “olhar” do autor, e de Olavo Bilac, sobre o mesmo episódio. Isto, sem dúvida, tem sua importância, mas trata da dimensão histórica e não da dimensão estética da obra, quando se sabe a primeira é inferida da segunda. É pela estética que uma literatura revela seu tempo.

Nas orientações para o professor, sugere-se que ele conduza os alunos a compreender que a interpretação está sempre dependendo da perspectiva ideológica de quem a realiza, observando, então, que Olavo Bilac representava o discurso do governo republicano, ao passo

que Euclides da Cunha reconhecia as reivindicações dos jagunços. Ou seja, a análise é mais sociológica do que literária, nenhuma menção às estruturas do texto, à qualidade das personagens, à organização do enredo, como se o texto não fosse ficção, mas documento.

Sobre as características do gênero literário, em *Os sertões*, o manual didático destaca o uso da metáfora do sertanejo como um “titã acobreado”, fazendo menção tanto a Hércules (mitologia grega) quanto a Quasímodo, personagem de Victor Hugo, para denotar a contradição do espaço e do povo do sertão. Além disso, segundo as autoras do manual, a precisão científica da narrativa, o realismo, impossibilita definir a obra de Euclides da Cunha um romance, como se não houvesse romances de cunho realista.

Lima Barreto também vem apresentado, inicialmente, com um trecho do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*. O romance *Recordações do escrívão Isaias Caminha* e a crônica *Vida urbana* também têm fragmentos apresentados, esporadicamente. De Monteiro Lobato, unânime nos manuais didáticos investigados, é um trecho do conto *Urupês*. Ainda do Livro Cidades Mortas, há a apresentação, num único livro didático, de um fragmento do conto *Café! Café!* O que se quer chamar atenção é que trechos de romances, de crônicas e de contos foram apresentados com o mesmo fim: ilustrar o pré-modernismo. Entretanto, pouco se falou sobre a estética destes textos literários, o que os caracterizaria como literatura pré-modernista. Então, o aluno fica sabendo que o texto é pré-modernista porque o livro didático assim o classificou, mas não pelo que ele apresenta em termos de uma linguagem pré-modernista.

Os livros didáticos investigados que trazem as Vanguardas Europeias organizam-se com a mesma uniformidade, das manifestações artísticas ao gênero literário poema. Apenas um manual apresenta um trecho do conto *O monstro de rodas*, de Alcântara Machado, para ilustrar a arte cubista na prosa brasileira, segundo o manual, por ser uma narrativa entrecortada, assim como a disposição das figuras nas telas, por exemplo.

[...] – Coitada da Dona Nunzia! A negra de sandália sem meia principiou a segunda volta do terço.

– Ave Maria, cheia de graça, o Senhor...Carrocinhas de padeiro derrapavam nos paralelepípedos da Rua Sousa Lima. Passavam cestas para a feira do Largo do Arouche. Garoava na madrugada roxa.

– ... da nossa morte. Amém. Padre Nosso que estais no Céu... O soldado espiou da porta. Seu Chiarini começou a roncar muito forte. Um bocejo. Dois bocejos. Três. Quatro.

–... de todo mal. Amém. [...] (*Apud* Linguagem em Movimento, p.75)

Parece-nos pouco relacionar a linguagem utilizada neste momento histórico ao tipo de traçado das figuras das telas – até porque estas deveriam ser apreendidas por meio de sua dimensão estética própria e não simplesmente por uma relação com o texto literário – porém, não é dessa forma que as artes plásticas são apresentadas.

Num dos manuais didáticos analisados, por exemplo, o volume iniciou-se com as Vanguardas Europeias e o primeiro momento do modernismo em Portugal, dando especial destaque a Fernando Pessoa e seus heterônimos. Também, apresentou Mario de Sá Carneiro, com o poema *Epígrafe*, e Florbela Espanca com *Amar!*. Além destes poemas, estão presentes os principais movimentos da vanguarda europeia, com uma explicação e exemplificação nas artes plásticas, e um especial destaque à contextualização histórica – da Revolução Russa e de Portugal, relacionando-a com os movimentos modernistas naquele país, considerando as suas duas principais revistas literárias da época Orpheu (1915) e Presença (1927) que criaram o ambiente propício para que provocações, rupturas e mudanças literárias ocorressem. Dessa forma, dando uma ênfase muito maior para questões que circundam a literatura, não para os textos literários e, ainda, com o tradicional foco na literatura portuguesa, quando se sabe que a literatura francesa, por exemplo, foi muito mais determinante para a literatura brasileira do período, que a portuguesa.

Em seguida, a Semana de Arte Moderna, seus poetas e artistas plásticos. Destacando-se aqui, mais uma vez, uma ênfase à contextualização histórica, na maioria das vezes em detrimento às produções literárias. Como são os casos, apresentados pelo manual didático, do material gráfico da Semana de Arte Moderna, do Programa da primeira noite do evento, do Catálogo da Exposição, criado por Di Cavalcanti e da tradicional fotografia dos 16 membros da comissão organizadora da Semana de Arte Moderna.

Não se nega que tais recursos ilustram o Movimento, porém a presença destes se faz em detrimento do texto literário, se não de sua ausência, de recortes, fragmentos, cujas escolhas muitas vezes não se consegue compreender, ou pela falta de nexos ou pela visível arbitrariedade que está instaurada, como já apontava Souza (2010, p.129), “[...] o manual didático contemporâneo apresenta informações fragmentadas, conteúdo rarefeito e sua organização padece da total irracionalidade que rege a sociedade contemporânea”, e, ainda em Souza (2010, p.138), “[...] a total ausência de lógica na seleção dos textos apresentados, insulta qualquer cidadão que tenha um mínimo de coerência, pois eles se misturam sem qualquer razão aparente”. Ou simplesmente por uma longínqua similaridade temática. Destas,

duas relações nos chamaram atenção, ambas a partir da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma* com questões atuais: um Projeto de Lei e uma Campanha Publicitária.

A que diz respeito ao Projeto de Lei, refere-se ao que tramitou no Congresso Nacional e que visava proteger a língua, não permitindo o uso de termos estrangeiros em repartições públicas. Um dos volumes faz uma comparação entre o objetivo do autor do projeto com o nacionalismo linguístico do personagem de Lima Barreto.

A outra, com a campanha publicitária *O melhor do Brasil é o brasileiro: eu sou brasileiro e não desisto nunca*, lançada pela Associação Brasileira de Anunciantes, para resgatar o orgulho deste povo, depois de ter sido divulgada uma pesquisa que apontou que o brasileiro sofre de baixa autoestima. Mais uma vez, outra relação se faz possível, segundo um dos manuais investigados. Afinal, resgatar o orgulho e defender a pátria eram objetivos também de Policarpo Quaresma.

Na verdade, a constatação à qual chegamos é desanimadora, observando estas relações tão frágeis, e muitas vezes até descabidas. É incessante a tentativa de deixar o livro didático mais próximo possível ao que o aluno é exposto em seu cotidiano. Para isso, reduz-se a literatura à matéria ilustrativa de discussões triviais que se quer travar com os alunos. Estes, em consequência da vulgarização da literatura apresentada, perdem muito do que é substancial ao homem, sua formação humana.

A questão da fragmentação na apresentação dos gêneros literários, que substancia esta vulgarização, como vimos, é uma constante nos manuais didáticos contemporâneos, seja nas seções de literatura especificamente ou fora dela. Ainda, na maioria das vezes, além de se ter apenas um pequeno trecho do texto, não se faz nenhum tipo de referência à importância de se conhecer a obra, como se o fragmento apresentado fosse suficiente para a compreensão do todo. Em um dos manuais didáticos investigados, a obra de Mário de Andrade é apresentada por meio de dois capítulos do livro *Macunaíma*, o primeiro e o 14º, em meio à biografia de Mário de Andrade, à explicação do termo rapsódia¹³, uma foto da personagem Macunaíma no filme inspirado pelo livro, um amuleto indígena e seis questões de interpretação textual.

Curioso que, em destaque, há a sugestão de leitura de três contos de Mário de Andrade: *Primeiro de Maio*, *Frederico Paciência* e *O peru de Natal*. Sugestões muito bem-vindas, porém, não se faz, mais uma vez, nenhuma referência ao aluno sobre a necessidade, a importância de se conhecer a obra *Macunaíma*, nem mesmo na seção destinada à indicação

¹³ Obra que tem sido considerada pela crítica literária uma rapsódia, devido à variedade de gêneros literários presentes: epopeia, conto, fábula, mito etc.

de leitura, como se os dois capítulos apresentados também bastassem. Parece, então, que se optou por um gênero literário em detrimento do outro. Esta discussão ganhará forma no capítulo seguinte, afinal, faz-se importante a reflexão sobre o que motiva estas escolhas. Será apenas uma questão de mercado editorial, ou há ainda outras razões que influenciam ou determinam estas escolhas?

Além disso, imaginando um aluno autônomo, que queira buscar a leitura por si só, há no início da seção a sequência de ações da história, inclusive uma explicação do desfecho apresentado num parágrafo, ou seja, a leitura da obra já não revelaria mais nada, pois o resumo já contou tudo. Embora saibamos que o mais grave não é contar a história, mas não oportunizar ao aluno nenhuma orientação sobre os elementos da modernidade que fazem de *Macunaíma* uma obra de fundamental relevância. Expressão da nossa diversidade, numa narrativa fantástica da cultura popular, reelaborando literariamente temas de mitologia indígena e visões folclóricas do país, por isso, segundo a crítica literária, *Macunaíma* deu origem a uma nova linguagem literária brasileira, que não foi apresentada aos alunos pelo livro didático. Como se os fragmentos apresentados arbitrariamente possibilitassem essa apreensão naturalmente, o que obviamente não ocorre. Afinal, é preciso se ter ao menos de longe essa visão de totalidade da obra, reconhecendo nela o movimento estético - histórico que motivou e sustentou a elaboração dessa personagem.

Sobre os poetas da segunda fase do Modernismo brasileiro, por exemplo, percebemos a presença unânime de Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Murilo Mendes e Jorge de Lima, na maioria dos livros didáticos investigados, são apresentados apenas na seção de indicação de leitura. A associação de tais autores se dá simplesmente pelo período em que suas obras foram produzidas, obedecendo ao rigor da cronologia literária e não por sua originalidade literária.

A sequência na apresentação destes autores, Drummond, Vinícius e Cecília Meireles, na seção de literatura, geralmente é a mesma: o poema, ou parte dele dependendo de sua extensão, o resumo biográfico e as questões de interpretação. Sobre a biografia, tão presente nos manuais didáticos investigados,

É importante pontuar que a ênfase à vida do autor é uma tendência do positivismo que, no século XIX, informou a literatura, considerando-a resultante de forças exteriores determinantes – meio, raça e momento [...] A estagnação do manual didático nos cânones positivistas é, aliás, um dos

muitos descompassos entre o conteúdo do manual didático atual e o que propõem as teorias literárias contemporâneas[...]. (SOUZA, 2010, p.136)

Além das biografias que continuam muito presentes, como pudemos constatar nos livros didáticos analisados, é visível a incoerência entre o que se propõe nos documentos oficiais e o que se tem como suporte para o ensino em sala de aula. Há divergências até mesmo em relações conceituais na apresentação da disciplina, constatadas inclusive pelo Guia do PNLD, como vimos, literatura é ou não é “eixo de conhecimento”, esta é uma das questões que podemos levantar.

Ainda sobre a sequência apresentada, além das biografias, todo livro didático traz, geralmente logo após o fragmento do texto literário, questões interpretativas. Destas, destacam-se cinco questões de um fragmento de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, que compõem, num dos manuais didáticos analisados, o quadro “Texto para análise”.

Antes de adentrarmos na descrição deste quadro, é importante retomarmos a grandeza da obra, e principalmente da protagonista sobre a qual as questões abordaram. Por meio da personagem Macabéa, de sua noção de humano, cria-se a necessidade de se buscar respostas para as grandes questões sociais, trazendo o homem para o centro da discussão, bem como o debate de como a sociedade o destrói. Importante que se diga, isto deve ser feito a partir das características de uma categoria estética – a personagem, ser de linguagem, representação hiperbólica do humano dilacerado pela sociedade.

O trecho apresentado no manual investigado é o encontro de Macabéa com Olímpico, quando o narrador apresenta o suposto namoro entre as personagens. As questões incidem sobre as características dos dois, bem como sobre seus sentimentos, numa perspectiva subjetivista. Ainda, sobre a sensação que a repetitiva chuva provoca no leitor, de como a ingenuidade da protagonista fica evidente no último parágrafo do fragmento, e, por fim, de que maneira a construção de Macabéa diferencia *A hora da estrela* de outros textos de Clarice Lispector.

Embora a última questão aponte a obra como diferencial entre as outras da autora, o conjunto das questões propostas pelo manual nem de longe dá suporte para uma compreensão efetiva do significado universal da obra. De um modo geral, estas questões não possibilitam que o aluno alcance onde o texto de Clarice merece que cada leitor possa alcançar, já que são questões periféricas que não visam o cerne deste texto literário, nem no ponto de vista estético,

Do ponto de vista do projeto escritural de *A hora da estrela*, considerando-se não só os caminhos da narrativa moderna, mas também a falta de vigor de Macabéa, sua submissão ao narrador, sua falta de rumo e, por fim, sua morte, justificar-se-ia o entendimento de que a personagem está a serviço de demonstrar simbolicamente a falência e a morte da narrativa clássica. Guardadas as devidas proporções com os exemplos de Todorov, Macabéa poderia, pela vertente do formalismo, ser tomada como a encarnação do processo de decomposição daquele modelo narrativo [...]. (SOUZA, 2006, p.108)

nem do ideológico,

[...] Macabéa é uma personagem reveladora por excelência da trajetória humana. Pode-se entrever nela algo mais profundo, um perfil que está dado nas contradições de uma totalidade social, em que instituições, valores, pessoas, não estão muito bem definidos, sugerindo os escombros informes de uma sociedade que deteriora e escorre como coalhada entre os dedos da mente, quando se tenta apreendê-la com a lógica da modernidade. (SOUZA, 2006, p.119)

O que para este trabalho revela-se, mais uma vez, como vulgarização da literatura, ao passo que não se faz nenhum tipo de discussão sobre tantas questões pertinentes que esta obra suscita, tangenciando-a, por meio de uma proposta de análise superficial.

A prosa da segunda fase do Modernismo brasileiro geralmente vem apresentada com um breve contexto histórico e dedica-se, então, a fragmentos de obras de Graciliano Ramos. Na grande maioria das vezes, as obras citadas são *Memórias do Cárcere* e *Vidas Secas*. Muitos volumes do material didático examinado mencionam, divulgam os filmes sobre as obras citadas; a maioria deles incentiva os alunos a assistirem a produção cinematográfica, sem mesmo incentivar a leitura da obra. Sobre a desvalorização do texto literário e a valorização sobre o que se produz sobre ele, filmes, neste exemplo citado, voltemos a Clarice Lispector.

No manual didático analisado anteriormente, tem-se, nas indicações de leitura, um livro – *Clarice Lispector*, de autoria de Yudith Rosenbaum (2002) – que apresenta e discute a obra da autora, seu perfil e as complexas relações entre a realidade e a linguagem de Clarice. De forma alguma quer se criticar o livro citado, considerando o interesse que deve motivar sobre a obra da autora em questão, entretanto, mais uma vez, faz-se essa indicação em detrimento da obra. *A hora da estrela* é apresentada fragmentada, ocupando pouco mais de meia página, para um público, alunos do 3º ano do Ensino Médio, que merecia orientações de como ler a obra por completo. Disso se depreende que, para o mercado editorial, a função do manual didático não é orientar o estudo da literatura em si, senão delinear um painel de

muitos recortes de linguagens diversas. O intuito é o de atrair e prender a atenção do aluno para o que ele pode aguentar: textos curtos, variados e que deslocados da sua totalidade tornam-se mais palatáveis. Afinal, é o gosto do aluno que garante o sucesso de mercado do manual didático.

Desta fase, além de Graciliano Ramos e José Lins do Rego, Raquel de Queirós também é citada, mas curiosamente, ela não aparece em nenhum dos livros didáticos das coleções analisadas na seção exclusiva de literatura, apenas numa seção extra, nomeada “Para ir mais longe”, que traz um extrato de *O Quinze*, motivado talvez pela longa caminhada dos retirantes? O fragmento aparece sem orientação, nem qualquer encaminhamento de leitura.

Sobre poesia contemporânea brasileira, os volumes, em geral, apresentam poetas de uma geração mais nova, bem como escritores estrangeiros. Lamentável constatar que, em algumas coleções investigadas, Adélia Prado, Manoel de Barros, juntos, ocupam menos de uma página. Ainda pior, foi finalizar a verificação de um dos livros didáticos sem ter encontrado nenhuma referência a Manoel de Barros, embora seja poema, o gênero literário que aparece em maior proporção.

Essa ênfase ao texto em verso não significa que este é o gênero literário que está sendo mais estudado, afinal, geralmente ele vem ilustrar a escola literária a qual “pertence”. Pouco se discute sobre seus elementos estéticos. Destacam-se questionamentos sobre o eu-lírico, cujas respostas apresentam-se explícitas no texto, objetivando simplesmente sua identificação. Há também algumas recorrências de atividades que pedem a métrica, o esquema de rimas nos poemas apresentados. Uma ou outra questão solicitando a identificação das figuras de linguagens que compõem o texto. Observa-se que estas questões não são aprofundadas, não merece destaque o porquê destas e não de outras escolhas estéticas, por exemplo.

Podemos encontrar poemas de Vinícius de Moraes, e de Drummond, ilustrando explicações linguísticas, além de serem “usados”, chama-se atenção para o termo, em propostas de simples identificação de orações subordinadas substantivas. Assim como, poemas de Ferreira Gullar para identificação dos valores semânticos das orações subordinadas adverbiais. Pequenos trechos de Machado de Assis, Cora Coralina e tantos outros, exemplificando análise sintática. Não se é totalmente desfavorável a esta prática, afinal, se se tem de fazer essa análise que não seja de textos quaisquer, que seja de textos literários, porém, estes aparecerem apenas para este fim, parece-nos muito pouco, um reducionismo sem igual.

São muitos os exemplos de textos literários usados como pretexto para a análise linguística. O que causa mais desalento é encontrarmos poemas, neste caso específico, que dizem tanto, sendo resumidos a uma análise estrutural, como o que ocorre com o poema *Os ombros suportam o mundo*, de Carlos Drummond de Andrade.

Chega um tempo e que não se diz mais: meu Deus.

*Tempo de absoluta depuração.
Tempo em que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco.*

*Em vão mulheres batem à porta, não abrirás.
Ficaste sozinho, a luz apagou-se,
Mas na sombra teus olhos resplandecem enormes.*

*És todo certeza, já não sabes sofrer.
E nada esperas de teus amigos.
Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
Teus ombros suportam o mundo
E ele não pesa mais que a mão de uma criança.
As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios*

*Provam apenas que a vida prossegue.
E nem todos se libertaram ainda.
Alguns achando bárbaro o espetáculo,
Prefeririam (os delicados) morrer.
Chegou um tempo em que não adianta morrer.
Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
A vida apenas, sem mistificação.*

Importante apresentarmos o texto na íntegra para entendermos o quão grandioso e quantas possibilidades ele nos oferece, e ao mesmo tempo o quão vazio é pensarmos num trabalho que se volte apenas para a estrutura morfológica e sintática do poema. O que encontramos, neste sentido, foram questionamentos exatamente sobre a semelhança morfológica e sintática dos três versos *E os olhos não choram / E as mãos tecem apenas o rude trabalho / E o coração está seco*.

Como vimos, não é necessário muito esforço para pensarmos numa gama de possíveis “conversas” que poderiam ser travadas com os alunos sobre os versos citados, mas o volume apresenta as seguintes questões: “O que há de comum, em termos morfológicos e sintáticos, entre eles? Que adjetivos reforçam a impossibilidade de os órgãos executarem suas funções”.

Espera-se, portanto, a identificação da conjunção coordenada aditiva, bem como dos adjetivos “rude” e “seco”. Nada mais.

O texto teatral no Brasil, ou o que se diz sobre ele, também não escapa de ser pretexto para análise linguística. Ele é retratado, no conjunto das coleções analisadas, por fragmentos geralmente a partir de uma breve contextualização histórica, desde o século XVI até o XX. Alguns volumes citam Gianfrancesco Guarnieri como um dos mais importantes autores de teatro do país. Em um deles, sua biografia é apresentada numa seção posterior, mas num exercício para preencher lacunas com *pronome relativo adequado, precedido ou não de preposição*. Certamente esta não é a questão que deveria ser discutida, mas é o que se apresenta.

Partindo destes exemplos, podemos constatar que a justificativa inicial do Guia do PNL D, citado no início do capítulo, sobre a ausência da literatura como “eixo de conhecimento” não é posta em prática com o mesmo grau de relevância. Segundo o documento, a literatura não se apresenta isolada – embora alguns volumes trazem-na numa seção única – por estar presente nas habilidades de leitura, produção e interpretação de textos, e análise linguística.

Realmente, em alguns manuais didáticos ela está presente nas demais seções, porém, os fins a que ela se destina não são, nem de longe, o que podemos esperar de um texto literário. Podemos encontrar, por exemplo, algumas relações, no mínimo, curiosas – como o *Poema Enjoadinho*, de Vinícius de Moraes sendo relacionado ao Cartaz de uma campanha de prevenção à gravidez na adolescência, da Secretaria de Saúde e Defesa Civil do Governo Estadual do Rio de Janeiro, de 2007. Aqui, o texto literário é pretexto para se discutir problemas sociais. A literatura se transforma em ferramenta de autoajuda.

A relação que o autor quis fazer era, a partir do *Poema enjoadinho*, transcrito abaixo, o aluno colocar-se na situação que o enunciado trata como dilema, tornar-se ou não pai/mãe e dizer então, se consideraria os argumentos expostos pelo poeta.

*Filhos...Filhos?
Melhor não tê-los!
Mas se não os temos
Como sabê-lo?
Se não os temos
Que de consulta
Quanto silêncio
Como os queremos!*

*Banho de mar
Diz que é um porrete...
Cônjuge voa
Transpõe o espaço
Engole água
Fica salgada
Se iodifica
Depois, que boa*

*Que morenaço
Que a esposa fica!
Resultado: filho.
E então começa
A aporrinhção:
Cocô está branco
Cocô está preto
Bebe amoníaco*

*Comeu botão.
Filhos? Filhos
Melhor não tê-los
Noites de insônia
Cães prematuras
Prantos convulsos
Meu Deus, salvai-o!
Filhos são o demo
Melhor não tê-los...*

*Mas se não os temos
Como sabê-los?
Como saber
Que macieza
Nos seus cabelos
Que cheiro morno
Na sua carne
Que gosto doce
Na sua boca!*

*Chupam gilete
Bebem shampoo
Ateiam fogo
No quarteirão
Porém, que coisa
Que coisa louca
Que coisa linda
Que os filhos são!*

Ao lado do poema, o cartaz ilustrado por uma adolescente e o texto “*Se seu namorado não quer usar camisinha, ele é um tremendo vacilão. Se cuida. Gravidez tem hora.*” De quebra, observa-se o uso coloquial da língua, na expressão – se cuida – provavelmente para buscar uma aproximação maior com o suposto adolescente. Aproximação nivelada por baixo, diga-se, quando a função da escola deveria ser a de elevar o nível cultural do aluno.

Em algumas coleções, há um tópico que estabelece comparações de textos da escola literária apresentada no capítulo com textos atuais, frequentemente letras de músicas. Provavelmente, com este mesmo objetivo, de uma maior aproximação com o aluno. São muitos os exemplos, a musicalidade nos poemas de Oswald de Andrade sendo comparada a letras de música caipira, modas de viola; de Drummond a Renato Russo, de Legião Urbana e outras bandas de rock nacional a Gonzaguinha. Enfim, as preferências musicais nas quais se estabelecem as relações são bastante ecléticas.

[...] No seu esforço de aproximar-se das camadas mais humildes da população escolar, ao invés de trazer até elas o conhecimento universal, por meio de grandes obras, o manual didático percorreu o caminho inverso. Garimou textos produzidos por essas mesmas camadas e ofereceu-lhes de volta, sustentado no discurso de que é preciso partir da realidade do aluno. Essa postura, diga-se, é profundamente desrespeitosa e até cruel para com os jovens das periferias. A realidade dos alunos de classe econômica baixa é, na verdade, o capitalismo excludente. É esse que lhes sonega bens materiais e culturais, portanto, é o capitalismo que eles devem compreender para fazer o enfrentamento necessário. E o manual didático, ao sonegar os elementos da cultura ocidental, construída ao longo da história, torna-se igualmente, um fator poderoso de exclusão social porque não faculta ao jovem ir além do que lhe foi permitido pelo capitalismo. (SOUZA, 2010, 137)

Exatamente esta impossibilidade de “ir além” é o que vemos na apresentação do poema *Antievasão*, de Ovídio Martins, poeta caboverdiano que foi preso e exilado pela luta da independência de seu país. O texto cabe como exemplo de relação intertextual com o poema

Vou-me embora pra Pasárgada, de Manuel Bandeira, relação bastante explícita, como se pode ver:

Vou-me embora pra Pasárgada

*Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei*

*Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada*

*Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconseqüente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive*

*Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcalóide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar*

*E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água*

*E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.*

Antievasão

*Pedirei
Suplicarei
Chorarei*

Não vou pra Pasárgada

Não vou pra Pasárgada

*Gritarei
Berrarei
Matarei*

*Atirar-me-ei ao chão
e prenderei nas mãos convulsas
ervas e pedras de sangue*

Não vou pra Pasárgada

O texto literário serve, mais uma vez, de pretexto para análise linguística, todos os exercícios remetem ao uso de pronomes como partículas de realce ou expletivas.

Mesmo que esta relação entre estes dois poemas tenha sido apresentada na seção de Língua e Linguagem e não na de Literatura, especificamente, o que destacamos é a falta de orientação de leitura que sugira, ao menos, uma discussão sobre a temática apresentada nos poemas, bem como sobre a relação intertextual estabelecida. Apenas é sugerido ao aluno que imagine sua Pasárgada e enumere o que seria essencial, ou seja, aquilo que não poderia faltar nesse lugar imaginário, sem nenhuma proposta de discussão substancial. O que se vê, é o

deslocamento do texto para o leitor, da literatura como pretexto para o autoconhecimento, espécie de autoajuda propiciada pelo enfoque que se dá à literatura.

A ausência de orientações de leitura estética e histórica, nesta atividade, deixa uma lacuna, afinal com que fundamentação o aluno elaboraria sua Pasárgada? Além disso, nada se falou entre as concepções de literatura que estes poemas trazem. O texto de Manuel Bandeira estaria “no reino da literatura”, o texto de Ovídio Martins apresentaria a luta de um “reino extra literário”, em que a literatura é menos importante ao que está adjacente.

Dos gêneros literários, como vimos, repetem-se nas seções específicas de literatura: poemas, em maior proporção; trechos de romances; contos, a maioria também fragmentada; trechos de textos dramáticos e de uma rapsódia também foram apresentados, e, por último, crônicas. Mas percebemos que o lugar deste gênero literário está praticamente fora deste habitat.

Apresentado ou em capítulo reservado às Crônicas, ou entre os outros capítulos que compõem o material, estes textos “servem” de mote para interpretações textuais, exercícios de gramática, de pontuação e produção de crônica. Fora dos capítulos que tratam de literatura, num dos manuais didáticos investigados, por exemplo, numa dada unidade nomeada como “Do cotidiano ao extraordinário”, o primeiro capítulo foi reservado às Crônicas de Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Mário Prata, mas como dissemos, para servir a outros fins que não a literatura, interpretações textuais que não visam nada além de identificações explícitas de algum elemento do texto, exercícios de gramática, de pontuação e de produção de crônica.

Na seção de leitura, por exemplo, a maioria das orientações fica em torno dos gêneros que estão sendo apresentados para a Produção de Texto. Então, para unidades em que se quer a produção de texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, as leituras serão sobre este gênero textual. Quando o que se vai propor na Produção de Texto é um artigo de opinião, o mesmo acontece. O que representa, na maioria das coleções investigadas, ausência dos gêneros literários na seção de leitura, já que neste nível de ensino, especificamente no 3º ano do Ensino Médio, o texto que é enfatizado para a produção é o dissertativo-argumentativo, considerando que é o gênero cobrado no ENEM e na maioria dos exames vestibulares.

Desta forma, e depois de tudo que foi descrito ao analisarmos a literatura apresentada nas coleções, fica evidente que ela é discutida por meio da cronologia das Escolas Literárias, enfatizando não o gênero literário, a natureza intrínseca dos elementos literários, mas a história da literatura.

Em algumas coleções essa evidência se torna clara por meio, inclusive, dos subtítulos de suas seções, como é o caso de “Literatura: teoria e história”; em outra coleção, todos os capítulos que tratam de literatura apresentam, depois dos textos e das questões de interpretação do texto, um subtítulo “Para entender o ...”, completando o título, a escola literária que se está apresentando. Neste tópico, o contexto histórico e social, da mesma forma, ganha mais espaço que os gêneros literários, como se, realmente fosse imprescindível, muito mais que a obra literária.

Examinamos aqui a literatura nestes manuais didáticos, quanto à organização do conteúdo e especialmente, quanto aos gêneros literários e como estes são apresentados. Podemos observar, pelas tantas citações, que ainda não esgotam o número de recorrências encontradas, que a literatura serve muito habilmente para a compreensão textual superficial, linguística, ou ainda, para a produção textual.

Na verdade, a literatura serve para os mais variados fins, que não aos fins dela mesma e esta falta de prioridade do ensino da literatura pela via dos gêneros literários vem dos documentos oficiais, a medida que não a consideram como “eixo de conhecimento”, vulgarizando-a a ponto de estar, realmente, presente em muitas seções do manual didático, não como literatura, mas como ferramenta para outras aprendizagens.

Negação, resumos e fragmentos nos manuais didáticos contemporâneos de literatura

O título deste estudo *A literatura em manuais didáticos do Ensino Médio: negação, resumos e fragmentos* apresenta três características do manual didático contemporâneo, sobre as quais alguns aspectos faz-se necessário retomar.

Ao analisarmos os onze manuais do PNLD 2012 constatamos que a historiografia literária, um pouco esquecida nas últimas antologias analisadas, década de 60, e no manual de Rocha Lima, década de 70, ressurge fortemente. A apresentação da Literatura segue a sequência historiográfica tradicional, em se tratando do 3º ano do Ensino Médio – pré-modernismo, três fases do modernismo, e, por último, as tendências contemporâneas. Essa organização exclui qualquer outra possibilidade de apreensão de textos nos manuais analisados.

Dos problemas que os manuais contemporâneos apresentam, essa forma de organização historiográfica talvez seja a menor. Mais grave, é a negação de espaço ao texto literário, espaço que é ocupado por comentários sobre fatos históricos do período em que a

obra foi escrita, dados sobre o autor, ou seja, informações extra literárias que muitas vezes beiram à especulações.

Além dessa negação do espaço, há no manual didático um cânone estabelecido, que não sofre variações, ano a ano, que aqui não será criticado. Porém, não se pode negar acesso a novos autores, negação que revela o desconhecimento da literatura contemporânea pelos autores de manuais, ou no mínimo, descaso na escolha da literatura a ser ensinada. O que se quer dizer, é que esse cânone precisa estar em constante análise.

Valorizar o cânone não é fechá-lo; é apenas não o esquecer nem censurar, sob pretexto de que não gostamos de nossa história passada, logocêntrica, machista, colonialista etc. Por outro lado, defender o cânone com unhas e dentes, barricadas e fossos, como fazem os conservadores, é uma empresa vã e perigosa. Querer dirigir ou orientar a cultura de modo autoritário é sempre nocivo para a mesma. O cânone, como a cultura, segue seu caminho. O que podemos fazer é contribuir para que esse caminho não seja desprovido de memória e de projeto. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 202)

De forma que, em momento algum, tenha-se a intenção de excluir os consagrados escritores, patrimônios de nossa Literatura, mas que o reconhecimento de novos, não seja tardio. Porque, mais do se prender a um cânone ou sair dele, o importante é saber reconhecer o potencial estético de obras literárias de relevância para a humanidade, dentro ou fora do cânone.

Outra característica encontrada nos manuais didáticos contemporâneos são os resumos. Ao se apresentar o resumo de um enredo, por exemplo, perde-se muito da totalidade da obra, a apreensão dos detalhes é extremamente prejudicada. Tratando-se especificamente dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, que estão na reta final de preparação para vestibulares e ENEM, o resumo das obras listadas, de certa forma, atende o imediatismo desse tipo de avaliação, já que as questões não requerem um nível profundo de compreensão que, obviamente, só se depreende com a leitura integral da obra literária. Ademais, a linguagem do resumo não é literária e a literatura não se dá apenas do plano do enredo, que é o que mostram os resumos.

Fato é que o manual didático contemporâneo, como já discutimos anteriormente, teve sua gênese no século XVI e é por meio da história desse instrumento didático que compreendemos essas características: a abordagem resumida do texto literário foi defendida por Comenius, no capítulo XXXI da *Didáctica Magna* (1627-1644), para se evitar o “estudo

penoso” (1985, p.449) e para quem não tem tempo disponível para leituras integrais, ou ainda, para uso dos mais pobres:

Estes resumos dos autores teriam uma grande utilidade. [...] para aqueles que não têm tempo para ler obras extensas, para que ao menos adquirissem um conhecimento geral desses autores [...]. Poderiam esses sumários dos autores ser editados em separado (para uso dos mais pobres ou daqueles que não têm possibilidades de estudar integralmente os grandes volumes) e, depois, serem juntados aos respectivos autores, para que, quem se prepara para ler uma obra inteira, possa primeiro apreender o resumo de toda ela. (COMENIUS, 1985, p.450-451)

As ideias utilitaristas do texto literário, a literatura esquartejada, alijada, principalmente, das classes dominadas que têm no manual didático contemporâneo a única porta de acesso à literatura, vêm de séculos enraizada nesse instrumento que perpetua a lógica da sociedade atual.

Na mesma direção, a terceira característica do manual didático contemporâneo, apontada já no título desse estudo, é a fragmentação, pois quando esse instrumento não nega ou resume o texto literário, fragmenta-o. E essa gênese está na recomendação de Comenius em não se “atulhar a cabeça dos alunos com textos inteiros”. (1985, p.237).

Ainda no percurso histórico da fragmentação, ao passo que a educação se universaliza, há a necessidade de facilitar, simplificar o trabalho do professor, considerando que este, além de atender classes numerosas, muitas vezes não era formado para o trabalho com as obras clássicas, como o eram os preceptores. Como pontua Alves,

Para Comenius, então, tratava-se e simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar. Até então, o mestre, na condição de preceptor, era uma figura cujo conhecimento ia muito além da média dos homens. (ALVES, 2004, p.88)

O leito da história consegue então, explicar esse fato, já que Comenius está no século em que o trabalho manufatureiro supre o artesanal, e é nesse processo de objetivação do trabalho que emergem os manuais contemporâneos, cujas características, considerando o movimento histórico, estão presentes.

A fragmentação, que nas antologias de Afrânio Coutinho e de Marques Rebelo parecia incomodar, consideradas as inúmeras vezes que os autores defenderam a leitura do texto integral, na atualidade, é recorrente nos manuais didáticos, servindo inclusive de pré-título na

enumeração do sumário, no qual aparece o nome do texto antecedido pela palavra “fragmento”.

Sabe-se que alguns gêneros literários não seriam comportados pelo manual, integralmente, como o romance, por exemplo, mas se fragmentar poemas, como é o caso de *Tabacaria*, de Álvaro de Campos e também de *Dispersão*, de Mário de Sá-Carneiro, não é passível de justificativa. Não que sejam poemas curtos, mas que poderiam ser contemplados em sua totalidade sem muito esforço, em detrimento, talvez, da *disneylândia pedagógica* despropositada, sobre a qual muito se falou anteriormente, dos resumos cinematográficos altamente divulgados – como se o cartaz ou fotografias de algumas cenas de filmes fosse essencial para despertar o interesse sobre o mesmo.

Retomam-se, então, as características do manual didático contemporâneo elencadas nesse estudo – negação, resumo e fragmentos – para concordar com Souza sobre as razões indiscutivelmente históricas desse instrumento didático, que nos são apontadas pelo pensamento marxista.

[...] é possível pensar no século XX como aquele período no qual ocorre o lento processo de decadência do modo burguês de produzir a vida. Período em que toda uma civilização perde seus parâmetros [...]. Esses estudos estão sustentados em fatos concretos: desemprego, acompanhado de esforços e tentativas de inúmeras formas de trabalho alternativo, o que indica o esfacelamento da relação capital x trabalho. Ainda, irracionalidade e fragmentação das linguagens e dos conhecimentos, [...]. (SOUZA, 2010, p.129-130)

O esfacelamento da literatura nos manuais didáticos contemporâneos, por meio da leitura fragmentada, incompleta, inacabada, dos pedaços de textos cada vez mais curtos, trechos ou resumos, quando não apenas informações, ilustrações sobre o que seria o texto literário é uma das marcas de uma sociedade que, além de se apresentar fragmentada, se desmancha. “Esse desmanchar inexorável expressa-se na diluição de todos os elementos, [...], inclusive da escola, seu espaço físico, a relação entre professores e alunos e seus instrumentos, incluído o manual didático na sua roupagem contemporânea. (SOUZA, 2010, p.129-130)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no estertor de uma civilização que se instala a necessidade de forças sociais que façam o confronto com as forças combalidas da velha sociedade. E tais forças se colocam não apenas no campo das materialidades, mas no campo do pensamento. O pensamento é produzido a partir de uma dada materialidade histórica, como seu produto, mas é também força propulsora que contribui para desestabilizar o sistema e acelerar sua derrocada. (SOUZA, 2012, 172)

Ao investigarmos o caminhar do homem, encontramos respostas para questões alicerçadas no presente como verdades irrefutáveis. À medida que se vai explorando esse caminhar, encontramos os determinantes que as desmentem como irrefutáveis, mas como históricas. Assim ocorreu na pesquisa *A literatura em manuais didáticos do ensino médio: negação, resumos e fragmentos*, buscou-se a gênese dos manuais didáticos para justificarmos a forma que se apresenta a literatura nesse instrumento, por meio de determinantes históricos.

Considerando também o que diz Carlos Nelson Coutinho “A dialética, finalmente denunciaria a contradição entre um mundo aparentemente “organizado” (com os meios de uma razão burocrática) e a irracionalidade objetiva do conjunto da sociedade, superando assim os limites de uma “razão” que se concentra nas regras, nos meios, enquanto abandona como incognoscível o conteúdo e a finalidade da vida e da sociedade” (2010, p.148), quando fizemos o levantamento do Estado da Arte, apresentado no início deste trabalho, percebemos duas lacunas latentes nesse tipo de pesquisa. A primeira dizia respeito à gênese dos manuais. Afinal, os estudos concluídos buscam justificar já em solo brasileiro o prelúdio desse instrumento didático. Porém, o método de pesquisa que adotamos nos impôs que não fosse esse o ponto de partida da investigação. Por isso, fomos a Ratke, século XVI e a Comenius, século XVII.

Dessa feita, concluímos que foi Ratke (1571-1635) o primeiro a avistar uma alternativa para promover a leitura em larga escala, porém, respeitando as distinções, sabemos que Comenius foi quem sistematizou esse instrumento didático. Foi por isso que, desde o início do trabalho, justificamos a escolha do termo *manual didático* para nos referirmos ao nosso objeto de pesquisa à favor de uma tradição comeniana.

A segunda lacuna partiu da necessidade de identificarmos a literatura nos manuais didáticos contemporâneos. A questão era de como ela era apresentada, se como gênero literário ou historiografia. Depois da descrição de toda uma unidade de um dos manuais didáticos e considerando as características encontradas nos onze manuais analisados, concluímos que ela é discutida por meio da cronologia das Escolas Literárias, enfatizando não o gênero literário e nenhuma de suas características estéticas, mas a história da literatura. Em outras seções que o texto literário por vezes aparece, ele serve aos estudos gramaticais, às produções textuais.

Ademais, são estabelecidas algumas relações – como a do *Poema Enjoadinho*, de Vinícius de Moraes e um cartaz de prevenção à gravidez na adolescência – extremamente forçadas, equivocadas e superficiais. Nega-se ao aluno a oportunidade de conhecer outros poemas, poetas, gêneros. Os alunos precisam da escola para acessar a literatura, pelo menos boa parte deles, não se pode dar o espaço, que deveria ser destinado ao texto literário, a esses outros tipos de textos com os quais ele já tem contato fora da escola.

É claro que o professor de literatura no secundário deve dosar a sua oferta de leitura, de modo que ela seja acessível para o aluno, mas nunca transgredir em matéria de qualidade. Dentre os autores e obras disponíveis, existem aqueles mais legíveis, pelos quais se pode começar, e que, sendo bons, darão vontade de continuar, até chegar aos textos mais complexos. E quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. Truísmo por truísmo, lembremos que o objetivo de qualquer ensino deve ser o de elevar e ampliar. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 22)

Acreditamos que o objetivo de ensinar literatura, visando uma formação crítica e a transformação da sociedade, como pretende o método histórico, nunca será atingido com o manual didático, já que o que ele apresenta em termos de literatura reduz-se à negação, resumos e fragmentos, marcas para este momento da sociedade capitalista, atestadas, inicialmente nos documentos oficiais, em seguida, nos manuais didáticos contemporâneos.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25)

A nossa tarefa foi apontar o estado da questão para que essas reflexões avancem como ferramenta subsidiária para intervir rumo à superação dos manuais didáticos, bem como da própria sociedade que forjou esse instrumento.

Afinal, não podemos deixar de sublinhar que a negação do texto literário é altamente positiva àqueles que não querem formar homens. Assim, mais do que por qualquer outra razão, este estudo diz respeito a seguinte constatação: adotar a leitura de obras literárias consideradas clássicas é enfrentar os problemas sociais contemporâneos.

E é por isso que defendemos o texto clássico, o estudo da literatura por meio de gêneros literários, porque a leitura das grandes obras abre possibilidades humanizadoras: não nega, não resume, nem fragmenta. Assim, o caminhar que desejamos, é que se consiga refutar o manual didático. Afinal, esse instrumento não oferece, disponibiliza e nem desenvolve as armas para o enfrentamento histórico dos problemas sociais que nos assolam.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. S. de. O discurso polivalente de Guimarães Rosa. *O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira, Belo Horizonte, v.21, n.1, 2012.*

ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800 - 1836)*. Ibitinga, São Paulo: Humanidades, 1993.

_____. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Textos escolares e manuais didáticos comenianos*. Texto apresentado na I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático. Campo Grande, 2011.

AZEVEDO, F. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

BARBOSA, J, A. *A Modernidade do Romance*. In: O livro dos Seminários – ensaios. Bial Nestlé de Literatura. São Paulo: LR Editores Ltda, 1982.

_____. *A biblioteca imaginária ou O cânone na história da literatura brasileira*. In: *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Ateliê, 2003.

BARRETO, F e LAET, C, de. *Antologia Nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1951.

BARTHES, R. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: *bases legais*. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: *linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394-96. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (DOU 23.12.96).

BLOOM, H. *O cânone ocidental - os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 1995.

BURRY, R. *Philobiblon* (Tradd. Apres. e Glossário de Marcelo Rollemberg). Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. São Paulo: Martins, 1971.

CEREJA, W, R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio*. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2004.

CERVANTES, M. *Don Quijote de La Mancha*. Edição comemorativa do IV Centenário. Real Academia Española/Edição e notas de Francisco Rico. São Paulo: Alfabeta, 2004.

CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set./dez. 2004.

COMENIUS. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COUTINHO, A. *Antologia Brasileira de Literatura*. Vol.I. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Distribuidora de Livros Escolares Ltda, 1970.

COUTINHO, C. N. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EAGLETON, T. *Marxismo e crítica literária*. Tradução Matheus Corrêa. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, U. *Sobre a literatura*. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREITAG et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP, 1989.

FERNANDES, M. A. *A Leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio*. 2010. 307f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP. 2010.

Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: *Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

JACONI, S, M, R. *A apresentação da literatura nos livros didáticos do ensino médio*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2005.

- LAUAND, L. J. (org. e trad.) *Educação, teatro e matemática medievais*. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 79-88.
- Lazarillo de Tormes*. Anônimo (org.) Mário M. González. Trad. Heloísa Costa Milton e Antônio R. Esteves. São Paulo: Ed.34, 2005.
- LIMA, L. C. Entrevista com Luiz Costa Lima. *Revista de estudos literários: Ipotesi*, dezembro de 2000, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 9 a 15. Entrevista concedida a Evandro Nascimento. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/Entrevista-com-LCL1.pdf>, acesso em 01 de maio de 2014.
- _____. Pensando nos trópicos: *Dependência cultural e Estudos literários*. Rio de Janeiro: ROCCO, 1991. P. 266-278.
- LIMA, R. *Ciclo ginásial de português*. 3 e 4. Rio de Janeiro: Reper Editora, 1970.
- LINS, N. F, SANTOS, M. F. O. A Compreensão Responsiva Ativa no Gênero do Discurso Dramatização. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, Ano 06 n.12, 1º Semestre de 2010. ISSN 1807-5193. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigo5_XII.pdf Acesso em 12 de junho de 2013.
- LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1997.
- LLULL, R. *Livro de Ordem de Cavalaria* (apres. e trad. de Ricardo da Costa). São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciências Raimundo Lúlio, 2010. *Internet*, <http://www.ricardocosta.com/textos/livrocav.htm>
- MACEDO, J. M. de. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Planeta do Brasil, 2004.
- MANACORDA, M, A. *História da Educação - da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARX, K. E ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6 e.d., São Paulo:Hucitec, 1987.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOLIÉRE. *O tartufo; Escola de mulheres; O burguês fidalgo*. Traduções de Jacy Monteiro, Millôr Fernandes, Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v.7, n.2, p. 351-368, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2f13.pdf. Acesso em 11 de junho de 2013.

NUNES, M, L. *Literatura e Vestibular: A Leitura Literária pelo Método Recepcional na 3ª série do Ensino Médio*. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado em em Letras), Universidade Federal de Campina Grande – PB. 2007.

OLIVEIRA, F, C. *O Ensino de Literatura na perspectiva dos Gêneros Literários: uma proposta de trabalho*. 2010. 245f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2010.

ORTOLOTI, K, F, S. *O Ratio Studiorum e a missão no Brasil*. 2004. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.htm> Acesso em dez. 2005.

PERRONE-MOISÉS, L. *Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Literatura e Sociedade*. n. 9 . São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLCC, 2006.

PINHEIRO, J, C. *Fernandes. Curso elementar de litteratura nacional. Rio de Janeiro: Garnier, 1862*.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1985.

PORTELLA, E (Org.). *Teoria Literária*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

RABELO. J. JIMENEZ, S. V. e MENDES SEGUNDO. M. D. *Educação para todos e reprodução do capital*. Revista Trabalho Necessário, Niterói – Universidade Federal Fluminense, ano 07, n. 9, 2009.

RATKE, W. *A nova arte de ensinar: (1571 - 1635) textos escolhidos*. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Clássicos da Educação).

REBELO, M. *Antologia Escolar Brasileira*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, 1967.

ROCCO, M.T.F. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

ROMERO, S. *Compêndio de história da literatura brasileira*. Colaboração de João Ribeiro. Organização de Luiz Antonio Barreto. Rio de Janeiro: Imago Ed., Universidade Federal de Sergipe, 2001. Edição comemorativa.

ROSA, M. G. S. NOGUEIRA, A. X. *Cultura, Literatura e Língua Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1976.

ROSVITA, G. *Sabedoria*. In: LAUAND, L.J. (Org.). *Educação, Teatro e Matemática Medievais*. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1986. P.45-68.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea – Edição Comemorativa).

SILVA, I. M. M. *Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos*. 2003. 264f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003.

SOUZA, A, A. A de. e outros. *Sobre(o) Viver de crianças e do adolescentes: uma reflexão sobre o método de pesquisa*. Revista Trabalho Necessário, Niterói – Universidade Federal Fluminense, ano 04, n. 4, 2006.

_____. *Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação*. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. *Manuais didáticos de língua e literatura na modernidade: gênese e desenvolvimento histórico*. Revista HISTEDBR on-line, Campinas-SP, v. 01, p. 6 -19, 2010.

_____. *Ensino de língua e literatura no Brasil do século XIX: o Curso Elementar de Literatura Nacional e as Postillas de Rethorica e Poetica utilizados no Imperial Colégio de Pedro II*. Cadernos de História da Educação – v. 12, n.1 – jan./jun.2013. p.15-28.

_____. *Ensino de Literatura no Colégio Pedro II, no início do século XX: O Compêndio de História da Literatura Brasileira, de Sílvio Romero e João Ribeiro*. Anais Eletrônicos, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. Acesso em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.39.pdf

_____. *A representação de aspectos da decadência da modernidade em Machado de Assis (Esaú e Jacó) e em Clarice Lispector (A hora da estrela)*. Texto digitado, 2002.

_____. *Literatura Infantil na Escola: a leitura na sala de aula*. Campinas, SP:Autores Associados, 2010.

_____. *O humanismo em Clarice Lispector: um estudo do ser social em A hora da estrela*. Dourados; EdUEMS; São Paulo: Musa, 2006.

_____. *A linguagem brasileira de Monteiro Lobato*. Revista Philologus, Ano 18, Nº 54 – Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

_____. *Porque ler os clássicos*. In. Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura. Curitiba: Appris, 2012.

SPINA, Segismundo. *A cultura literária medieval*. São Paulo: Ed. Ateliê Editorial, 1997.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TROTSKY, L. A escola poética formalista e o marxismo. In. EIKHENBAUM, B. Et al. *Teoria da Literatura – formalistas russos*. Tradução de Ana Maria Ribeiro et.al. Porto Alegre: Globo, 1971.

VECHIA, A. LORENZ, K. M. (orgs.) *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

VICENTE, G. *Auto da barca do inferno*. São Paulo: Objetivo, 1997.

VIOTTO, M. E. *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida*. 2004.131f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá – PR. 2004.

ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.