

**ROSÂNGELA FERNANDES DOS SANTOS
GAMA**

**O ROMANTISMO NO LIVRO
DIDÁTICO:
MODO DE LEITURA E CONCEPÇÕES DE
LITERATURA**

**ROSÂNGELA FERNADES DOS SANTOS
GAMA**

**O ROMANTISMO NO LIVRO
DIDÁTICO:**

MODO DE LEITURA E CONCEPÇÕES DE LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Literários) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões.

ROSÂNGELA FERNANDES DOS SANTOS GAMA

**O ROMANTISMO NO LIVRO DIDÁTICO: MODO
DE LEITURA E CONCEPÇÃO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Literários.

Data de defesa: 09 de Julho de 2014.

Resultado: _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira _____

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de Assis

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino _____

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas

Prof^a. Dr^a. Kelcilene Grácia Rodrigues _____

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas

Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões _____

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação à minha mãe Enedina Fernandes, pois foi pela influência de suas ávidas leituras que se despertou em mim, logo aos sete anos, o desejo de descobrir o que poderia haver de tão bom nos livros. Ela foi, sem dúvida, a primeira mediadora que me introduziu no mundo das leituras, dividindo comigo a sua paixão pela literatura. Sem o seu precioso exemplo, talvez jamais eu tivesse chegado até aqui...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, de quem me proveio fé, forças, e todas as demais condições para a realização desse trabalho.

Dedico sincera gratidão à professora Kelcilene Grácia, pois quando muitos me diziam não, ela disse sim. Foi, sem dúvida, por meio dela que o mestrado tornou-se possível para mim.

Sou muito grata ao professor Wagner Corsino que além de ser para mim referência de profissional, sempre mostrou acreditar na realização desse projeto.

Agradeço à professora Marlene Durigam pela sua preciosa ajuda, sem a qual jamais teria conseguido ir até o final.

Agradeço ao meu orientado, por ter me aceitado, pela sua paciência durante esses dois anos e quatro meses.

Agradeço aos demais professores, dos quais obtive tão valiosos ensinamentos, em especial ao amigo João Luiz que, mesmo longe, sempre me apoiou, se alegrou junto comigo.

Agradeço a minha família e aos amigos, pela tolerância nos momentos de ausência, pelo apoio nas horas de aflição, por torcerem por meu sucesso.

*No existe un documento de la cultura que no sea a la vez
de la barbárie. Y como em si mismo no está libre de
barbárie, tampouco lo está el processo de transmisión
por el cual es traspasado de unos a otros.*

Walter Benjamin

RESUMO

GAMA, Rosângela Fernandes dos Santos. *O Romantismo no livro didático: modo de leitura e concepção de literatura*. Três Lagoas, 2014. Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

Nesta dissertação, entende-se que estudos sobre leitura da literatura são sugestivos porque podem propiciar a identificação de seus diferentes modos de ser e a função atribuída à literatura em determinados contextos de leitura. Por isso, a proposta é investigar quais conceitos de literatura perpassam o ensino dessa disciplina no ensino médio e mais especificamente o veiculado pelo livro didático. A fim de identificar possíveis interferências dos atores envolvidos no processo de criação da literatura escolar, a pesquisa tem como objetivo primeiro discutir que tipo de leitura está proposto no ensino da literatura destinado à segunda série do Ensino Médio. Para tanto, analisa-se a abordagem da escola romântica contida no livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, referendado pelo MEC por meio do selo do PNLD. À luz do referencial teórico e das orientações oficiais para o Ensino Médio, descrevem-se diferentes aspectos, tais como a organização dos conteúdos, os exercícios de aplicação e os procedimentos textuais e paratextuais apresentados no livro pesquisado. A base teórica evidencia a concepção cultural da leitura na perspectiva de Chartier; de transtextualidade, de Genette, bem como estudos da crítica cultural da leitura de Abreu, Lajolo e Zilberman e da crítica sociológica de Candido. Espera-se, com a pesquisa, compreender interesses e ideias que permeiam o ensino do Romantismo e, por consequência, o da Literatura no livro didático, com o propósito de contribuir para a prática docente da pesquisadora e de outros profissionais da área, além de, pelas reflexões empreendidas, sugerir novas propostas de pesquisa e estimular o interesse por viabilizar modificações positivas no âmbito do ensino da literatura.

Palavras-chave: Leitura da literatura; Historiografia literária; Livro didático.

ABSTRACT

GAMA, Rosângela Fernandes dos Santos. *O Romantismo no livro didático: modo de leitura e concepção de literatura*. Três Lagoas, 2014. Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

In this dissertation, it is understood that studies about reading literature are suggestive because can propitiate to the identification of their different modes of to be and the function assigned to literature in contexts of reading. Therefore, the proposal is to investigate the concepts of literature permeate the teaching of this subject in high school and more specifically conveyed by the textbook. In order to identify possible interference of the actors involved in the creation process of school literature, the research aims to first discuss what kind of teaching reading is proposed in the literature for the second year of high school. Thus, analyzes the approach of Romantic school in textbook: *Português: contexto, interlocução e sentido*, endorsed by MEC through the seal PNL D. In light of the theoretical framework and the official guidelines for high school, describes different aspects such as the organization of content, application exercises and textual and paratextuals procedures presented in researched book. The theoretical basis highlights the cultural conception of reading in perspective Roger Chartier; of transtextuality, Gerald Genette, and studies of cultural critical reading of Márcia Abreu, Marisa Lajolo and Regina Zilberman and sociological critique of Antônio Candido. Our intend, in this research, understand interests and ideas that permeate the teaching of Romanticism and, consequently, of Literature in the textbook, with the aim of contributing to the teaching practice of the researcher and other professionals, and, with the reflections undertaken, suggest new research proposals and stimulate interest in enabling positive changes in teaching literature.

Keywords: Reading of literature; literary historiography; textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA E A MATERIALIDADE DA LEITURA.....	17
1.1 LEITURAS DA LITERATURA E SEU CONCEITO.....	17
1.2 CULTURA ESCRITA E AS FORMAS DE LEITURA: PROTOCOLOS DE LEITURA E LEITORES IDEAIS.....	20
1.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E OS PARATEXTOS: UMA ESCRITA SOB/SOBREAOUTRA.....	23
2 LEITURA E LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	31
2.1 LITERATURA E CONTROLE DE LEITURA NA ESCOLA.....	31
2.2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E OS OFÍCIOS DA LITERATURA.....	35
2.3 HISTÓRIA DA LITERATURA E ESCOLA: UMA PARCERIA.....	39
2.3.1 Crítica literária e escola: uma ruptura.....	43
2.4 LITERATURA E HISTORIOGRAFIA: ENTRE O TRADICIONAL E O OFICIAL.....	47
3 LIVRO DIDÁTICO: COMPLEXA RELAÇÃO COM A LEITURA E A LITERATURA.....	56
3.1 LEITURA ESCOLAR PELO LIVRO DIDÁTICO.....	57
3.2 LEITURA DA LITERATURA E O LIVRO DIDÁTICO.....	59
3.3 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE: <i>O CORPUS</i>	63
3.3.1 As Questões Metodológicas.....	64
3.3.1.1 Os objetivos traçados.....	64
3.3.1.2 Proposta de atividade.....	66
3.3.1.3 Avaliação.....	69
3.3.2 Como a literatura é disposta no livro.....	71
3.3.2.1 Seleção de autores e obras.....	71
3.3.2.1 A periodização da literatura.....	75
3.3.3.3 Como a literatura é vista no livro.....	77
3.4 A PROPOSTA E A TEORIA: UM COMENTÁRIO EM ABERTO.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90

INTRODUÇÃO

A noção de literatura como a concebe Antônio Candido – não apenas como uma determinada categoria de textos cuja literariedade se comprova por traços exclusivamente intrínsecos, mas como sistema no qual a integração entre autor-obra-público – confere ao leitor e à leitura, como aponta a pesquisadora Marisa Lajolo (2003), a importância que, por muito tempo, foi relegada por estudos teóricos e críticos sobre literatura, nos quais a autoridade do texto e a soberania do autor imperam.

Ao entender e validar a literatura mediante a constituição de um sistema no qual se faz necessária a interligação entre autores, obras e público leitor, o teórico e crítico Candido (2000) reconhece que a participação do leitor seja condição para que o sistema literário se configure como tal.

A Teoria da Literatura não chegou, no entanto, a um consenso, como observa Lajolo (2003, p. 9), sobre a fugidia figura do leitor, cuja identidade muitas vezes lhe escapa. Na perspectiva sociológica, o leitor poder ser examinado como “público”; para a Teoria da Comunicação, como “destinatário” ou mesmo como “figura fictícia” desenhada pelo escritor, com o qual dialoga um narrador.

Dessa perspectiva, decorrem duas noções de “público”: a de massa coletiva e anônima que aparentemente pode ter vontade própria, uma vez que pode haver influências midiáticas e editoriais sobre a formação do gosto (conforme indicam alguns estudos), e a de leitor indivíduo habilitado à leitura, suposto portador de preferências, a quem escritores e editores, lançando mão de técnicas e artifícios, procuram seduzir ou influenciar. (LAJOLO, 2003).

Nessa perspectiva, entende-se que as intervenções feitas pelas instâncias autorizadas à mediação entre as obras e o leitor aparecem na estrutura do livro, e a investigação dessas interferências pode ser muito importante, pois, como aponta o historiador da leitura Roger Chartier (2000, p. 61), os textos não existem fora do suporte material que os veicula, e, a partir da forma de organização ou disposição textual estabelecida por aqueles que o

produzem, imprimem ou publicam, é possível conferir os diferentes sentidos que estes querem dar aos textos que transmitem, imprimem e leem.¹

Em termos de sistema literário, os estudos históricos e críticos da literatura são, na visão de Marisa Lajolo (2003), os componentes mais abstratos e inconsúteis, porque, por aterem-se apenas aos elementos internos ao texto, apagam ou atenuam muito a materialidade de qualquer sistema literário. Então, para a autora, o componente mais concreto só pode ser o sistema escolar, que é o lugar onde ocorre a alfabetização e letramento da comunidade a ser transformada em público. (LAJOLO, 2003).

Nesse sentido, se for considerado que é na escola que se forma a base de todo trabalho com a linguagem, então o livro escolar ou didático é o que, mais ostensivamente que outras leituras, pode formar o leitor. Além disso, como condição para o funcionamento do sistema educacional, a literatura escolar constitui poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, pois, conforme afirmam Lajolo e Zilberman (1996), é por intermédio da trajetória de suas leituras e publicações que se pode entender que rumos os governantes escolheram (e escolhem) para a educação. Então, como observam as autoras, o livro didático, além de servir para direcionar o desenvolvimento e a capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país, por consequência direciona também o perfil de leituras e leitores.

A questão levantada pelas pesquisadoras – esse direcionamento provocado pelo livro didático – pode ser confirmada pelas reflexões de Jean Hébrard (1999), que, propondo-se investigar a história da leitura escolar da França, observou que tanto o estatuto simbólico da escrita como as finalidades e os usos práticos da leitura mudaram no decorrer dos tempos. Ele observou que os variados hábitos de leitura, assim como os diferentes perfis de leitores, foram constituídos de acordo com o *corpus* frequentado.

Por isso, no entender desse pesquisador, a história da educação, que por muito tempo se dedicou aos aspectos políticos da evolução dos sistemas escolares, vem, nos nossos dias,

¹ Em outra obra, Chartier (1998) compromete-se com o conceito foucaultiano e apresenta três dispositivos “fundamentais” para a invenção histórica do autor: o **jurídico**, com a noção de propriedade da autoria; o **repressivo**, por meio do qual as sociedades de poder relacionam a autoria à implicância de uma responsabilidade que controle o aparecimento de textos transgressores; os **materiais**, em que o autor é mostrado no interior do texto a fim de garantir a sua veracidade. Esse relacionamento entre o sujeito “produtor”/ “criador”/ “responsável” e, por outro lado, o texto, o discurso, o produto, interessa-nos porque buscamos as evidências dos sujeitos-autores como instâncias pressupostas pela existência mesma de suas criações, de seus enunciados. Olhamos, assim, para as suas projeções discursivas, para as suas representações materializadas no discurso, considerando esse “exterior” que o constitui, assim como o discurso que “abraça”.

abrindo-se ao *estudo dos saberes transmitidos e às modalidades da sua transmissão*. (HEBRARD, 1999). E é a essas modalidades que esta pesquisa pretende aplicar-se para entender por que e como a escola ensina a ler a literatura.

Assim, em face da necessidade de compreensão de possíveis interferências no processo de recepção das obras literárias, é de capital importância para a pesquisa lançar um olhar à leitura, especialmente da literatura, articulada pelo livro didático.

Posto isso, este trabalho procura observar em que medida o livro didático, ao veicular parte da produção literária, interfere na sua recepção. Além disso, por assumir uma visão histórico-cultural da leitura, entende-se que a investigação das estratégias textuais ou paratextuais e das metodologias utilizadas por manuais didáticos para o estudo do texto literário são tão relevantes quanto o estudo das diferentes instâncias envolvidas na materialidade ou publicação da literatura escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa, procurando averiguar a função atribuída ao ensino da literatura pelas instâncias autorizadas a fazer a mediação, pelo livro didático e também pelas orientações curriculares que regem a educação média, levanta as seguintes questões: Qual concepção de literatura subentende o ensino proposto no livro didático? Com que fim é articulada a leitura literária pelos manuais didáticos? O que há no ensino de literatura proposto pelos manuais didáticos que realmente concorre para constituir e humanizar o leitor?

Para o processo de discussão e compreensão das questões levantadas, três trajetos foram traçados, de que resultou a articulação deste trabalho em três capítulos.

O primeiro capítulo subdivide-se em três tópicos e compõe a base teórica da pesquisa que deverá orientar a análise dos dados. Para tanto, traz noções sobre a relação entre a materialidade das leituras e a literatura ou a mutabilidade dos seus conceitos, bem como de leitura controlada pelos vestígios textuais e paratextuais, com base nas noções de protocolo de leitura, dos pesquisadores Roger Chartier e Robert Darton, e sobre relações transtextuais e paratextuais, articuladas pelo formalista G. Genette.

O segundo capítulo subdivide-se em quatro tópicos e um subtópico, a partir de um recorte histórico, refere-se ao estabelecimento de um modo de leitura da literatura no contexto escolar e à constituição de um conceito hegemônico de literatura. O primeiro tópico diz respeito às circunstâncias pelas quais a literatura tornou-se uma prática de leitura na escola; no segundo tópico, considerou-se relevante um comentário diacrônico sobre a relação da

literatura com a educação e sua inserção como disciplina no contexto escolar brasileiro; o terceiro diz respeito ao contexto em que história da literatura surge e se estabelece como disciplina escolar; o subtópico refere-se à ruptura ou mudança de perspectiva sobre a literatura, entre crítica literária e a escola; o quarto tópico traça um parâmetro de como a escola média brasileira, regida pela legislação, tem administrado o ensino de literatura. Ressalta-se ainda o contexto atual, discutindo iniciativas do governo federal (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, PCNEM, PCN+ e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*) e estadual (*Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*) para adequar essa etapa de ensino ao atual contexto socioeconômico.

Como se trata de contexto específico de leitura, o escolar, o terceiro capítulo pronuncia-se especialmente sobre o livro didático que é o objeto de estudo da pesquisa, não sem antes traçar o percurso desse tipo de material no contexto escolar brasileiro, focalizando seu papel no funcionamento do sistema educacional, além de sua visibilidade no mercado editorial. Também nesse capítulo se investigam conceitos de literatura que permeiam o ensino dessa disciplina no Ensino Médio, por meio da descrição analítica dos conteúdos e metodologias propostos, no livro didático, para o ensino do Romantismo.

São levados em conta, com base na noção de paratexto apontada por Genette (2009), os elementos exteriores aos textos literários, ou seja, a disposição de informações, critérios de seleção e comentários de autores e obras, maneiras de classificação de textos em gêneros ou períodos. Com relação às propostas de atividades, são consideradas as formas de trabalho e os objetivos, com a finalidade de recolher elementos que possam confirmar se há realmente, nos programas de ensino de literatura, incentivo para um trabalho de reflexão, com o texto literário, que concorra para humanizar os leitores.

O *corpus* constitui-se da parte destinada ao ensino do Romantismo no livro didático *Português, contexto, interlocução e sentido*, adotado no ano de 2013 pela Escola Estadual Fernando Corrêa (em Três Lagoas-MS). A justificativa para escolha desse recurso didático como objeto de estudo é sua valorização como cerne do ensino na educação básica e, por consequência, nas aulas de literatura, influenciando ou até determinando as práticas de leitura, já que lidera como o gênero mais lido, correspondendo a 66% em relação aos demais, segundo pesquisa realizada por *Retratos da Leitura no Brasil*. Outro fator que serviu de critério para a seleção do *corpus* relaciona-se ao já citado: é o fato de que os livros didáticos, servindo para veicular as orientações curriculares para a educação básica, constituem o maior segmento do

mercado editorial, correspondendo a mais de 50% do faturamento do setor, de que o órgão governamental é o principal consumidor.

Com relação ao critério para escolha da escola da qual se selecionou o *corpus*, o livro didático *Português, contexto, interlocução e sentido* (2008), se deu pelo fato da mesma ser, em termos de Escola Estadual na cidade de Três Lagoas - MS, a que possui o maior índice de aprovação dos alunos egressos no ENEM e vestibulares. Isso confirma que o trabalho desenvolvido pela escola está em acordo às Orientações Curriculares que regem a escola Média. Já para a seleção do segundo volume de uma coleção de três, no qual se articula o ensino do *Romantismo*, o critério se deu apenas por uma questão de recorte.

Além dos já citados, outro importante fator que serviu como justificativa para que este trabalho de pesquisa lançasse um olhar atento às práticas de leitura da literatura na escola, repousa na constatação da cristalização de uma prática no ensino da disciplina Literatura no nível médio, a qual se baseia na historiografia e periodização literária, observada ao longo da própria formação do pesquisador, e inclusive no estágio da graduação em letras pela UFMS, realizado em escolas estaduais da cidade de Três Lagoas em 2011. Soma-se esta às lacunas, sobretudo no estado de Mato Grosso do Sul, na produção acadêmica que focaliza a problemática que se institui na leitura da Literatura no ensino médio.

A esse propósito é válido mencionar que, ao ser feita uma busca em bandos de dissertação e teses foram encontrados poucos trabalhos sobre ensino de literatura, porém nenhum especificamente voltado para a temática abordada neste. Dentre as pesquisas encontradas, é relevante citar algumas cujo tema se aproxima do tema tratado nessa pesquisa como a realizada pela Jaconi (2005) que ao tratar sobre o ensino de literatura no nível médio, argumenta que nesse nível explora-se muito mais aos fatos históricos de uma época distante da atual e não ocorre a leitura dos textos literários como força criativa da imaginação ou intenção estética da linguagem escrita.

Outro trabalho importante de ser lembrado é o da Bender (2006) que se propondo verificar o conteúdo de literatura em livros didáticos para o ensino médio observa que ao ser dada a ênfase ao conteúdo social por esse ensino, ocorre uma perda da característica própria da literatura, que é a literariedade dos textos. A pesquisa realizada pela Feitosa (2007) também busca conhecer o trato dado ao texto literário no livro didático com base no que propões as diretrizes curriculares estabelecidas pelos PCNs para o ensino de literatura,

indagando de que forma o texto literário presente nos manuais didáticos desempenham seu papel como suporte na formação do leitor.

Também na dissertação da Sampaio (2010) a autora entende que o livro didático como espaço de legitimação e consagração literária pode contribuir para a cristalização de um cânone literário já confirmado pela crítica, mesmo considerando que a seleção dos autores não ocorre necessariamente por questões estéticas, mas por questões que envolvem o ensino da língua, a política educacional e o mercado editorial. O último trabalho importante de ser citado é o da Fabiana Henrique (2011) que embora não analise livros didáticos voltados para o ensino médio, mas para as séries iniciais de alfabetização, defende a necessidade de ser respeitada a natureza artística do texto literário pelos livros didáticos, considerando a influência desse recurso de ensino para a formação de leitores.

Como visto, os trabalhos citados trazem importantes considerações sobre o ensino de literatura, e suas temáticas se aproximam da temática abordada nessa pesquisa. No entanto nenhuma trata o assunto na perspectiva de que é pela materialidade da leitura veiculada pelo livro, em especial o didático, que as instituições responsáveis pelo ensino exercem grande influência sobre o estudante e suposto leitor da literatura. Nesse sentido a relevância da pesquisa reside tanto por confirmar o pensamento de pesquisadores como Lajolo (2003) que reconhece a escola como o componente mais concreto de um sistema literário por ser a responsável pela base de todo o trabalho com a linguagem, e, portanto da formação de leitores, quanto por reconhecer que a escola, sendo o componente mais concreto, tanto pode fortalecer como enfraquecer qualquer sistema literário, se não articular um ensino que realmente forme um leitor de literatura.

Considerando o pensamento dos respectivos pesquisadores e teóricos como Regina Zilberman, Mariza Lajolo, Márcia Abreu, Roger Chartier, Gerald Genette, entre outros, e também das propostas das *Orientações Curriculares Nacionais* para o ensino de Literatura, é possível compreender que é protocolar toda leitura literária que para ser considerada como legítima precisa seguir determinações, que podem estar inscritas na materialidade textual ou paratextual, prescrevendo a figura de um leitor ideal.

As pesquisadoras acima citadas observam por um viés histórico que desde a inserção da literatura no currículo escolar, tem ocorrido um cerceamento dessa leitura por meio do objeto livro. A esse respeito, Zilberman afirma que o livro didático é peça chave para o funcionamento do sistema educacional brasileiro, sendo ostensivamente mais que outras

leituras o que pode formar o leitor. E de acordo as OCN, no nosso país o livro didático tem se tornado como um dos principais meios de legitimação do quê e como se deve ler, concordando com o pensamento de Chartier (1994), para o qual, é na materialidade pela qual o texto é dado ao leitor que se pode largamente modelar suas expectativas.

Esse direcionamento de leitura se confirma no *corpus* estudado, pela análise dos dados: na materialidade textual e paratextual, na organização dos conteúdos, nos exercícios de aplicação do objeto em questão, podendo se dizer que todos esses aspectos concorrem para legitimar como leitura literária a abordagem historiográfica. Questão que preocupa muitos estudiosos, Cereja e Souza afirmam que desde sua inserção no currículo delegou-se à Literatura a função de transmissora de um patrimônio cultural já pré-estabelecido. Fator que de acordo as OCN contrariam a própria natureza desse tipo de leitura, pois o texto literário entre os gêneros é o menos pragmático, sendo uma de suas marcas a condição limítrofe, ou a “de garantir ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade”.

Assim, esta análise da leitura literária articulada pelo livro didático tem permitido à pesquisadora e demais leitores refletir sobre a importância de considerar os mecanismos de produção, tanto do discurso didático quanto dos textos literários por ele veiculados. Pois, como apontam as discussões teóricas e críticas, aqui empreendidas, importa saber que pela materialidade do texto leitores podem ser modelados, e leituras, determinadas e legitimadas. O que é válido, pois, concordando com Genette (2009), é melhor então que se conheça o que não pode ser ignorado.

O trabalho, além de aceitar a noção de literatura como sistema, preconizada por Candido (1972), também adota as considerações desse mesmo teórico e crítico sobre a função humanizadora da literatura, como algo capaz de exprimir o homem e, ao mesmo tempo, atuar na sua formação, mudando suas condutas e percepções do mundo, ao reforçar lhe os valores sociais, quando “dialeticamente” o reconduz à realidade. (CANDIDO, 1972).

Nessa perspectiva, reconhece-se a importância da leitura literária no contexto escolar para a formação do leitor como ser humano, acreditando que o trabalho com a literatura deva privilegiar uma leitura expressiva da literatura de modo que aflorem os sentidos e os sentimentos dos leitores, em detrimento de um trabalho com o texto literário em seu aspecto operacional.

CAPÍTULO I

1. CONCEPÇÕES DE LITERATURA E A MATERIALIDADE DA LEITURA

1.1 Leituras da literatura e seu conceito

Tem circulado, na sociedade, o discurso segundo o qual a leitura é determinante para o sucesso das pessoas, por acreditar-se que ela possa proporcionar muitos benefícios aos sujeitos leitores, tornando-os mais conscientes, críticos e conseqüentemente mais cidadãos. No entanto, como pondera Márcia Abreu (1999), a leitura, especialmente a literária, não foi sempre a mesma em todo lugar, e o seu conceito não é unânime entre as pessoas, além de que ela nem sempre foi vista de forma positiva.

Se hoje não há dúvida sobre a importância do ato de ler – fato que pode ser percebido pelas campanhas desenvolvidas por organizações governamentais e não governamentais para que todos se tornem leitores –, em outros tempos a própria ideia sobre o valor, tanto da leitura como da literatura, foi outro. Segundo Abreu (2006, p. 100), no livro *Cultura letrada literatura e leitura*, a leitura e a literatura passaram, ao longo do tempo, por variados critérios de avaliação.

Conforme comenta a autora, para alguns homens do século XVIII, como o médico suíço Simon André Tissot, o ato da leitura causava muitos danos à saúde: prejudicava os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago. Outros cientistas da mesma época atribuíam, às práticas da leitura e da escrita, vários distúrbios, como: má digestão, enfraquecimento, espasmos, atordoamento e até privações de sentidos, entre outros. (ABREU, 2006, p. 101).

Mais do que os danos físicos causados pela leitura, o que algumas pessoas desse tempo temiam – por acreditarem que os sujeitos poderiam transpor para a vida real tudo o que lessem nos livros – era o contato das pessoas com os livros. Como menciona Abreu (2006, p. 32), durante muito tempo propagou-se a ideia de que os livros, especialmente os de literatura, não ensinavam apenas atitudes recomendáveis, mas corrompiam a inocência, afastavam as pessoas das virtudes.

Um exemplo citado pela autora é a leitura de romances, que hoje é parte obrigatória do currículo escolar, mas, durante muito tempo, não foi muito bem-vinda, especialmente entre as mulheres, para as quais particularmente se pensava representar um perigo. Muitas caricaturas da época associavam a infidelidade das mulheres à leitura. A insatisfação com esse tipo de

narrativas, que não eram sequer consideradas literatura, atingia também os professores, que temiam não apenas o perigo moral, mas a possibilidade de os jovens serem afastados das ocupações sérias. (ABREU, 1999; 2006, p.102-106).

Além desses fatores, quando a leitura da literatura passou a ser mediada pela escola, supôs-se que ela aclarasse as desigualdades sociais, o que poderia gerar descontentamento e insubordinação. Muitos acreditavam que alfabetizar pessoas de “classe baixa” seria um erro, pois a leitura não seria capaz de retirá-las da indolência ou do vício. Para que os pobres tivessem alguma utilidade, eles deveriam ser mantidos com algum grau de ignorância e em firme subordinação. (ABREU, 2006, p. 102).

Em suma, acreditava-se que a leitura literária fizesse mal à saúde, alterasse comportamentos, desviasse condutas. Então, em nome da ordem estabelecida, de acordo com Abreu (1999, p. 34), diversos movimentos passaram a investir em afastar as pessoas da literatura, praticando, por exemplo, atos de perseguição a autores e livros, bem como interdição de leituras.

Exemplifica o que diz Abreu (1999), o estudo sistemático da documentação arquivada nos acervos estaduais da polícia política brasileira, ou DEOPS, feito pela pesquisadora Maria Luiza Carneiro (1999). Ao examinar a documentação, ela constatou a ocorrência do que chama de saneamento ideológico ou controle da cultura, por meio do confisco e incineração, pela polícia política, de livros de literatura. Segundo Carneiro (1999), o saneamento se deu porque tanto repressores como revolucionários sempre tiveram consciência da força da palavra e da leitura, pois sabiam que era por elas que as ideias circulavam, seduzindo, reelaborando valores e gerando novas atitudes. Assim, pelo confisco ou saneamento, o governo estadonovista buscava a homogeneidade de pensamento como forma de facilitar a dominação, muito embora nem só de confiscos e perseguições a autores e livros consistissem (ou consistam) as interdições da leitura da literatura.

Se a literatura foi, durante muito tempo, vista de forma negativa, como uma ameaça à boa ordem moral, política e econômica das sociedades, hoje, assinala Abreu (2006, p. 107), os critérios de avaliação do que é boa ou má literatura são outros, assim como mudam com o tempo os critérios de literariedade dos diferentes gêneros (Quais são considerados literários?). Se, pois, os conceitos de leitura e de literatura ao longo dos tempos não têm sido unânimes entre as pessoas, é possível dizer que a definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas cultural e histórico.

Como observa a autora, entre a literatura e o leitor sempre houve instâncias, como a escola, a crítica, a imprensa, entre outras, com poder e autoridade para selecionar o que deve ou não ser lido e, portanto, para definir o que deve ser apresentado como a produção literária nacional e ocidental. Isso implica dizer que, por trás da definição de literatura, está um alto grau de seleção e, portanto, de exclusão, que ressalta apenas alguns textos produzidos por alguns autores do conjunto dos que estão em circulação. (ABREU, 2006, p. 107-109).

A literariedade imanente ao texto tem sido, segundo Abreu (2006, p. 39), o critério de avaliação que tem orientado uma boa parte da crítica: os elementos que fazem uma obra ser considerada como literária são exclusivamente internos a ela, ficando de fora da discussão questões externas, como prestígio do autor, editora que publicou, entre outros.

Para a autora, os critérios de avaliação, tanto da crítica como da historiografia literária, passam muito mais pela questão de valor, tendo muito mais a ver com a posição política e social dos encarregados de definir literatura do que com os elementos internos aos textos. Então, na perspectiva de Abreu (2006), o que torna um texto literário não são suas características internas, mas o espaço destinado a ele, tanto por parte da crítica como, e sobretudo, pela escola, no conjunto dos bens simbólicos.

No entanto, como lembra Lajolo (2003), se os estudos históricos e críticos, ao postularem o que é boa ou má literatura, se resumem em concepções abstratas que atenuam e até anulam qualquer materialidade do sistema literário, os mecanismos de controle utilizados por instâncias como a escola se dão por um sistema concreto de alfabetização e letramento da comunidade a ser transformada em público-leitor. Mas que tipo ou perfil de leitor esse ensino pretende? E qual definição de literatura a escola está interessada em divulgar?

Em face de questões dessa natureza, tem ocorrido, nas últimas décadas, um processo de conscientização sobre a importância de se investigar o tratamento dispensado ao leitor, ou aos mecanismos de leitura, a partir das plurais maneiras de ler inscritas no objeto impresso, e, sem ignorar sua materialidade, contrapor o texto literário a uma definição puramente semântica do texto. Desse modo, novas indagações nada simplistas foram lançadas à materialidade da leitura, sobretudo para as propostas didáticas nas quais a leitura é um meio para o ensino de literatura, buscando compreender com prioridade os porquês ou como os textos são lidos e quais objetos lhes servem de suporte.

1.2 Cultura escrita e as formas de leitura: protocolos de leitura e leitores ideais

Conforme a perspectiva histórico-cultural, as leituras, sobretudo no Ocidente, nem sempre foram concebidas do mesmo modo, mas variaram conforme as diferentes relações dos homens com os textos. Estando também intimamente relacionadas à materialidade dos textos, as leituras variaram de acordo com os diferentes suportes.

Para o pesquisador Roger Chartier (2000), embora a circulação da leitura durante muito tempo não tenha dependido necessariamente da impressão e publicação dos textos, mas da concepção dos leitores e do lugar e época em que a leitura ocorria – como é o exemplo dos gêneros antigos que jamais almejavam um objeto impresso como veículo e um leitor silencioso e solitário como alvo –, a necessidade de impressão impôs-se. Assim, a invenção de Gutenberg transformou as condições de transmissão e recepção dos livros, democratizando a leitura, cujo trajeto, nas sociedades ocidentais, Chartier (2002) diz ser marcado por três grandes fases, que chama de revoluções.

A *primeira grande revolução da leitura*, segundo esse pesquisador, ocorre já no início da Idade Moderna, mas teve raízes em mudanças ocorridas nos séculos XII e XIII, quando a transformação da cultura oral para o registro escrito trouxe a noção do escrito como objeto, o “livro”. E este, tendo-se tornado importante instrumento de trabalho intelectual, permitiu o desenvolvimento da leitura silenciosa. (CHARTIER, *in* ABREU 1999). Segundo esse historiador, a mudança de leitura oral e pública para silenciosa e particular marca uma ruptura de importância capital, pois a leitura silenciosa, além de permitir aos indivíduos um relacionamento com a escrita potencialmente mais íntimo e mais livre, possibilitou uma leitura mais rápida e, portanto, de um número maior de textos e de textos mais complexos, fase que culmina na *segunda revolução da leitura*, marcada pela era da impressão.

Nessa *segunda revolução*, surgem novos gêneros textuais oriundos de impressos efêmeros e de novas práticas de leitura mais rápidas e ávidas, e a relação comunal e respeitosa com a matéria escrita, reverente e obediente, cede espaço para uma leitura irreverente e desprezada. Segundo Chartier, tal oposição das práticas de leitura não deve ser generalizada, pois a mais intensiva de suas formas, a leitura do romance, desenvolveu-se de acordo com o modelo mais tradicional, similar à leitura tradicional dos textos religiosos: o mesmo romance era lido e relido, memorizado, citado e recitado.

Chartier (2000) acrescenta que essa maneira de ler caracterizou os leitores, especialmente os populares, até meados de século XIX, quando novas práticas leitoras foram ocasionadas pela difusão de escolas e a diversificação da produção impressa. As disciplinas educacionais, que foram impostas em todo lugar, passaram a definir uma norma única, controladora e codificada de leitura, a qual era imposta como a legítima.

Quanto à imprensa, o historiador afirma que, desde a sociedade do regime antigo, prevaleceu o controle dos editores sobre os materiais de leitura, e, mesmo que tais preferências não fossem puramente comerciais, eram elas que determinavam o repertório de textos a serem propostos. Dentro desse raciocínio, a liberdade de escolha dos leitores se restringiria a um conjunto de leituras previamente constituídas com base em preferências e interesses que não correspondiam necessariamente aos seus. (CHARTIER, 2002).

A terceira grande revolução acontece na atualidade, com a transmissão eletrônica de textos, o que, na ótica do autor, tem ocasionado (ou até mesmo obrigado a) uma profunda reorganização da “economia da escrita”, porque o elo físico que existia entre o objeto impresso e o escrito é alterado pela nova configuração da materialidade da leitura, a qual, segundo ele, remove a rígida limitação imposta à capacidade do leitor para intervir no livro. Por isso Chartier (2000) afirma que se tem tornado imperativa a redefinição de todas as categorias que organizam as expectativas dos leitores.

Conforme propõe o historiador, o estabelecimento das três formas de cultura escrita (manuscrito, impresso e comunicação eletrônica) ao longo do tempo está, em grande medida, relacionado às formas de leituras. Então ele conclui que as transformações da escrita e da leitura avançam juntas e modificam-se em conformidade com a evolução tecnológica, econômica e cultural da humanidade, e a história de sua recepção segue acompanhando-as.

Na perspectiva de Chartier (1999), são os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis, porém tais atos também só podem ser pensados em conformidade com as maneiras de ler – coletivas ou individuais, controladas ou livres, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas – e em conformidade com os protocolos de leitura depositados no objeto lido – que podem ser postulados não somente pelo autor, que indica a justa compreensão de seu texto, como também pelo impressor que compõe as formas tipográficas.

Os protocolos de leitura são, para esse historiador, determinações que governam as práticas de leitura, sendo, pois, fundamentais para se chegar às maneiras pelas quais os textos podem ser lidos. Em outras palavras, os protocolos ou determinações são as normas e convenções de leitura que legitimam os usos do livro em contextos particulares a cada comunidade de leitores, e, segundo Chartier (1995), é somente a partir dos procedimentos e instrumentos de interpretação inscritos no texto que tais normas e convenções se concretizam.

Assim, importantes para a reconstituição das práticas de ler, os protocolos de leitura são, segundo Chartier (1995, p. 37), basicamente de dois tipos: *o primeiro* é o que inscreve no texto a imagem de leitor ideal por meio de elementos disseminados no texto, pelo autor, que tenciona indicar ou assegurar-lhe a correta interpretação; *o segundo* tipo é produzido na própria matéria tipográfica e não necessariamente precisa assemelhar-se aos supostos pelo autor.

Estratégias editoriais, em conformidade com o segundo tipo de protocolo de leitura, quando pretendem um leitor específico, no caso de ser um leitor comum, podem facilitar o acesso diminuindo o tamanho dos parágrafos, promovendo abreviações ou corte de certas passagens, ou modernizando a ortografia quando o texto é antigo. Nesse tipo de protocolo, o sentido básico do texto muitas vezes é comprometido pela articulação dos conteúdos, indicando que nem sempre é do interesse de quem edita assegurar a função primeira da leitura. (CHARTIER, 1995).

Nesse sentido, é possível dizer que os protocolos de leitura inscritos na letra da obra, tanto explicitamente afirmados pelo escritor como produzidos pela maquinaria do texto, são os que definem o uso adequado do texto e qual deve ser a interpretação correta, ao mesmo tempo em que esboçam seu leitor ideal, como confirmam as palavras de Pécora (*apud* CHARTIER, 1999, p.10): “os protocolos de leitura inscrevem no texto a imagem de um leitor ideal”.

Nessa mesma perspectiva, a teoria do efeito estético postulada por Iser (1996, p. 73) – ancorada no texto e contrária à teoria da recepção, que está ancorada nos juízos históricos dos leitores – defende que “o leitor que materializa o conjunto das preorientações que um texto oferece, como condição de recepção aos seus leitores possíveis, não pode ter existência real, mas ele é implícito”. E, por não se fundar em um substrato empírico, mas na estrutura do texto, esse leitor é quem designa a estrutura do texto e antecipa a presença do receptor.

Dessa forma, para essa teoria o texto é um dispositivo a partir do qual o leitor constrói suas representações, e as estratégias textuais, nas quais se inclui o leitor implícito, além de serem as que organizam o material do texto e suas condições comunicativas, são também as que asseguram as condições de recepção. (ISER, 1996, p.159).

Em harmonia com a teoria do efeito, a perspectiva de Chartier (1999, p. 20) concebe a existência de uma grande distância entre os leitores virtuais inscritos nas páginas do livro e aqueles de carne e osso que o manuseiam. Esse pesquisador complementa, entretanto, que, se é fato que a representação que autores e editores fazem do *leitor ideal* ou desejado (inscrito no texto) é sempre clara, por serem as supostas competências desse leitor a diretriz para todo o trabalho de escrita e edição, é fato também que é a partir do pensamento e conduta desejados para o leitor real (de carne e osso) que se fundamentam todos os esforços e efeitos de persuasão.

1.3 Estratégias de leitura e os paratextos: uma escrita sob/sobre a outra

De acordo o pesquisador Robert Darton (1992), a história da leitura (tendo-a estudado como um fenômeno social) só pôde responder a muitas perguntas, como: “quem”, “o que”, “onde”, “quando”, “por que” e “como” pessoas liam, a partir da materialidade da obra. Elementos textuais, como as notas ou glosas inseridas nas margens de textos do século XVI forneceram, segundo historiadores, indícios para as experiências dos leitores. (DARTON, 1992).

Observa esse historiador que escritores sempre inventaram muitas maneiras de introduzir seus leitores nas narrativas. Há o caso da influência que Rousseau exerceu sobre seus leitores a partir de seus prefácios, como lembra o próprio Darton (1992, p. 203), quando faz um estudo sobre os leitores desse romancista e constata sua forma mágica ou poder de ação sobre as pessoas (leitores reais) como jamais havia visto.

Segundo Darton (1992, p. 202), Rousseau evocou reações de seus leitores a partir dos prefácios de sua novela, dando instruções a seus leitores sobre como lê-la, e “o novo modo de ler funcionou tão bem que sua obra tornou-se o livro mais vendido do século, e mais importante fonte isolada da sensibilidade romântica”.

Nessa mesma perspectiva, Chartier (1997) considera que não são apenas as palavras as responsáveis pela construção do sentido de um texto, pois este não existe fora da materialidade que faz com que seja visto ou ouvido, ou seja, fora de seus suportes ou veículos. Portanto, na construção da significação de uma obra, não é possível ignorar a participação de todos os aspectos que concorrem para sua materialização, visto que, sendo as formas produtoras de sentido, o texto passa a ser investido de significação e de um status inédito tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação. Nas palavras do autor:

Os textos não existem em si mesmos, fora das materialidades (quaisquer que sejam) que dele são os suportes e veículos. Contra essa “abstração”, é preciso lembrar que as formas que fazem com que os textos sejam lidos, ouvidos ou vistos participam também da construção de sua significação. O mesmo texto, fixado pela letra, não é o “mesmo” se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação (CHARTIER, 1997, *apud* ABREU, 1999, p.615).

Por tais considerações, é de grande relevância a noção que o teórico formalista Genette (2006, p. 7) traz de transtextualidade, ou transcendência textual – tudo que coloca o texto “em relação manifesta ou secreta com outro texto” –, compreendendo-a não como uma categoria de textos, mas como um aspecto textual.

Esse teórico percebe cinco tipos de relações transtextuais, que enumera segundo uma ordem crescente de abstração, implicação e globalidade: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade, dentre as quais destaca e comenta com maior ênfase a hipertextualidade, que será também privilegiada nesta pesquisa junto à paratextualidade.

Ao usar o palimpsesto como metáfora, Genette formula o conceito de hipertexto, mostrando que um texto ou obra pode ser lido por si mesmo ou em relação a outros de épocas anteriores. Um palimpsesto é um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para reutilização; nele, a nova escritura que recobre a escritura anterior deixa entrevê-la. Daí palimpsesto, ou literatura de segunda mão, que o formalista chama de hipertexto.

O hipertexto, segundo a concepção proposta por Genette, relaciona-se sempre a um hipotexto, ou texto primeiro, tanto para falar dele como para transformar sua forma ou seu sentido, criando novo texto totalmente distinto do que o originou. O autor previne que os

cinco tipos de transtextualidade não devem ser considerados como classes estanques; ao contrário, eles se relacionam e se comunicam frequentemente (GENETTE, 2006). Nesta pesquisa, observa-se sua relação com o paratexto.

Etimologicamente, o termo *paratexto*, composto pelo prefixo grego *para*, que semanticamente modifica a outra palavra, *texto*, indica algo que se coloca perto de, ao lado de, ou seja, algo que ocorre paralelo a outra coisa. Segundo Genette (2009), o paratexto sinaliza (e se coloca ao lado de) outra organização textual, mantendo, com esta, uma relação não de dependência, mas de continuidade.

Tal definição compreende o texto intimamente ligado a uma estrutura, que o envolve e contribui para que tome forma e produza sentidos. Nas palavras do autor, o paratexto “é um discurso fundamentalmente heterônomo, auxiliar, a serviço de outra coisa que constitui sua razão de ser: o texto”. (GENETTE, 2009, p.10-17). Esse fato denota o caráter funcional do paratexto e determina quão essencial ele é. Logo, sua leitura é indispensável à compreensão de uma obra.

Os paratextos podem também variar de extensão e de conduta, de sorte que os caminhos e meios do paratexto modificam-se conforme as épocas, as culturas, os gêneros, os autores, as edições de uma mesma obra. De acordo com Genette (2009, p. 9), constituem-se como elementos paratextuais:

Produções verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que em todo caso o cercam e o prolongam, exatamente para apresentá-lo, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para torná-lo presente, para garantir sua presença no mundo, sua recepção e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro.

Esses elementos que reforçam e acompanham o texto ganham força para definir e até manipular o quê e como se deve ler. Por isso, para Genette (2009, p. 12), não deveriam ser lidos na sua marginalidade, e sim como verdadeiros atos de linguagem, porque se trata “de um conjunto de práticas e de discursos” voltado para uma “convergência de efeitos”.

A esse respeito, é válido lembrar a teoria da Estética do efeito: o texto é um dispositivo a partir do qual o leitor constrói suas representações, sendo as estratégias textuais

que organizam o material do texto ou suas condições comunicativas e que asseguram as condições de recepção. (ISER, 1996, p.73 e 159).

Mesmo sendo paradoxal, Genette (2009, p. 10-11) afirma que podem até existir paratextos sem texto, mas não existe (e jamais existiu) um texto sem paratexto, pois “a necessidade de um paratexto impõe-se a todo espécie de livro, mesmo que não tenha nenhuma intenção estética”.

O paratexto instala-se entre o texto e o extratexto, em uma “zona indecisa”, sem limite rigoroso entre o interior do texto e o fora do texto (ou discurso do mundo sobre o texto), que remete não apenas a uma zona de transição entre uma e outra textualidade, mas a uma zona de transação, que constitui “lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, ou mesmo de uma ação sobre o público”. (GENETTE, 2009, p. 10).

A zona de transação proposta pelo autor lembra aspectos dos protocolos de leitura de Chartier (1995): o leitor é apresentado a determinados protocolos, ou a determinados procedimentos e instrumentos de interpretação inscritos no texto, que concretizam as normas e convenções das práticas de leitura.

O estatuto de uma mensagem do paratexto, segundo o formalista, deve orientar-se pelo exame de certo número de traços, os quais permitem definir suas características espaciais, temporais, substanciais, pragmáticas e funcionais. Enfim, a definição de um elemento paratextual de modo mais concreto consiste, para Genette (2009, p. 12), em determinar o lugar (onde?); sua data de aparecimento ou mesmo de desaparecimento (quando?); seu modo de existência, verbal ou outro (como?); sua instância de comunicação, destinador, destinatário (de quem? a quem?); e por último as funções que animam sua mensagem (para fazer o quê?).

Sobre sua característica espacial ou sua *instância de lugar*, conforme demonstra o autor, o paratexto fundamentalmente é constituído por duas modalidades paratextuais. Dependendo da situação, basicamente se pode falar do peritexto e do epitexto.

O peritexto diz respeito à espacialidade, que é marcada pela continuidade ou unidade da obra. Elementos peritextuais estão em torno do texto dentro do próprio espaço da obra: o nome do autor, os títulos e intertítulos e toda a materialidade dessa procedência, como as indicações de coleção, capa, ilustração e outras.

O epitexto também se circunscreve em torno do texto, mas a certa distância. São as notícias de jornais, correspondências de autores e outras publicações que produzem impacto sobre a recepção do texto. Dividindo-se em *público* e *privado*, o epitexto é o discurso do mundo que envolve o livro. Pode-se dizer que o epitexto interfere na materialidade da obra, contudo seus índices são imateriais.

Com relação à *situação temporal*, é preciso atentar para a duração do paratexto, sua data de aparecimento ou mesmo desaparecimento. A situação temporal do paratexto pode também ser definida em relação à do texto. Alguns são considerados *paratextos anteriores* (produções como panfletos, anúncio); outra forma mais frequente são os *paratextos originais* (que aparecem ao mesmo tempo em que o texto) e, por fim, os *paratextos posteriores* (que aparecem mais tarde que o texto). (GENETTE, 2009).

Um elemento de paratexto pode tanto aparecer como desaparecer a todo momento, seja por decisão do autor, seja por intervenção alheia, ou em virtude do desgaste do tempo. Sendo imutável o texto, é incapaz por si mesmo de adaptar-se às modificações de seu público, no espaço e no tempo. Então, o paratexto, sendo mais flexível e versátil, é de algum modo um instrumento de adaptação, que permite constantes modificações na apresentação do texto, isto é, seu modo de presença no mundo, aos cuidados do próprio autor ou bem ou mal assumido pelos seus editores póstumos. (GENETTE, 2009).

Relacionado à *condição substancial* ou modo de existência, Genette comenta que há os paratextos de ordem textual, ou *verbais*, em que incidem as considerações do seu trabalho, mas há também outras manifestações paratextuais de igual importância: *icônicas* (as ilustrações), *materiais* (as escolhas tipográficas, que são muito significativas na composição de um livro), ou as *factuais*. Os paratextos factuais consistem não numa mensagem explícita ou material, mas em um fato cuja existência tem peso na recepção do texto, como: idade ou sexo do autor e dos receptores, pertencimento a uma academia, obtenção de um prêmio literário, contexto histórico e autoral.

Essa tipologia articulada por Genette mostra como elementos paratextuais operam na fluidez das fronteiras entre texto e realidade social, sendo possível considerar as características da materialidade da obra sem, contudo, desprezar os elementos sociológicos em torno de uma produção. Os paratextos factuais, por exemplo, focalizam o modo como instituições ou hábitos arraigados constroem e delimitam as leituras possíveis de um texto.

Quanto à condição pragmática de um elemento de paratexto ou sua *instância de comunicação* (de quem a quem?), o autor destaca a importância de se interrogar a natureza do destinador (seu grau de autoridade, responsabilidade e sua força ilocutória), bem como a natureza do destinatário das mensagens contidas nos paratextos, ou mesmo se se trata de um paratexto autoral ou editorial. Com relação à mensagem do autor do texto, importa questionar se é oficial (autorizada) ou é oficiosa (de aparência oficial, mas que pode ter questionada sua validade).

Por fim, a última característica pragmática do paratexto é a *força ilocutória* da mensagem, que é o grau informativo, conotativo, interpretativo e indicativo, ou seja, as funções que animam sua mensagem (para fazer o quê?). Segundo Genette (2009, p. 16-17), a força ilocutória é a que conduz para a mais essencial das propriedades do paratexto: seu caráter funcional.

Para o autor, a função do paratexto é assegurar ao texto o destino designado pelo autor, e não torná-lo bonito (no caso de ser utilizada a iconografia), por mais que se tenha a intenção estética. Para ele, o ponto de vista autoral, ou mesmo editorial, é o que fundamenta a ideologia implícita do paratexto, pois “válido ou não o ponto de vista do autor faz parte da prática paratextual, anima-a, inspira-a, fundamenta-a”. (GENETTE, 2009, p. 358-359).

Genette (2009, p. 359) vai ainda mais longe quando diz que a ação do paratexto é com muita frequência da ordem da influência, ou mesmo da manipulação, pois, mesmo que ocorra de forma inconsciente, esse modo de ação sobre o texto é sem dúvida do interesse do autor ou editor, e nem sempre do leitor.

Ainda conforme o formalista, o principal obstáculo à eficiência do paratexto não está na má compreensão de seus fins, e sim no efeito perverso e difícil de evitar e controlar, porque, como todos os intermediários, “o paratexto tende a ir além de sua função e a constituir-se como tela, desenhando seu papel em destaque, em detrimento do de seu texto”. (GENETTE, 2009, p.360). Assim, de acordo com esse teórico, se é fato que paratextos sempre cumprem alguma função, não é necessariamente verdade que a cumpram sempre bem; então, o que não se pode ignorar, é melhor conhecer.

A pesquisadora Aparecida Paiva (1997), em seu artigo “A leitura censurada”, traz um comentário esclarecedor sobre os protocolos de leitura inscritos na materialidade do texto: estão relacionados com os crivos de leitura. Quando investiga o movimento da censura

católica à leitura do romance no Brasil em início do século XX, ela constata, na obra *Através dos romances: guias para as consciências*, publicada pela primeira vez em 1915, a tentativa do autor (frei Sizing) de imprimir a imagem de leitor ideal como modo de assegurar a correta interpretação do texto.

Segundo a autora, a Igreja Católica sempre considerou a leitura uma prática perigosa. Não havendo mais como sustentar que as únicas leituras necessárias eram as de caráter retórico e utilitário, bem como a de caráter moral, como as da Sagrada Escritura, delegou aos seus representantes oficiais, ou censores, a tarefa de criar um dispositivo de controle sobre o livro, já que essa prática de leitura de utilidade moral imediata passava a ser substituída cada vez mais pela de recreação. (PAIVA, 1997).

O exercício de censor do frei Sizing pode, segundo Paiva, ser apreendido a partir da estruturação do seu manual do veto, por alguns recursos paratextuais escolhidos por ele para a primeira parte do seu livro. Uma espécie de recolha de opiniões, sugestões ou depoimentos pressupunha não somente apontar a própria perspectiva do seu texto, mas também inserir, nem que fosse indiretamente, o modo como gostaria de ser lido. (PAIVA, 1997, p. 419).

Sizing, ao dirigir-se a uma comunidade leitora definida, pretendia inserir o leitor católico, seu destinatário privilegiado, na visão cristã, explicitando sua vontade prescritiva de imposição de um sentido do texto a ser apropriado pelo leitor, a partir da leitura de seu manual. Pressupunha em sua obra que os livros eram perigosos, porém o mais grave era sua pretensão de fazer seus leitores acreditarem que, por serem católicos, eram sempre fracos e frequentemente inocentes. (PAIVA, 1997).

É válido lembrar que o discurso de Sizing era mais que de autoridade, pois, além de ocupar, por doze anos, cargo de diretor da editora Vozes, era também escritor com mais 65 publicações, editor e jornalista. Enfim, como aponta Paiva (1997, p. 418), ele “lançou mão de todos os meios modernos, pondo em funcionamento toda a maquinaria de edição a sua disposição para defender sua causa”. Tratava-se, portanto, na concepção do autor, de suplantar o adversário, os escritores romancistas, voltando contra eles suas próprias armas.

Sobre a questão de existir ou não uma maneira correta de ler ou entender literatura, Abreu (2006) aponta que a definição de um único conceito de literatura tem sido imposta pelas “instâncias de legitimação”, dentre as quais estão: a escola, as histórias literárias, os livros didáticos, as revistas especializadas. Como lembra essa autora, uma obra só será

considerada como literária se for selecionada por uma, ou, de preferência, várias dessas instâncias.

Partindo do que afirma Zilberman (1991) – a escola, como a encarregada pela difusão do saber cultural, não elabora conceito nem propõe noção original de literatura, mas tão somente alarga o espaço de aplicação de conceitos já existentes –, importa, para esta pesquisa, relacionar os mecanismos de direcionamento de leitura (como as estratégias textuais e paratextuais) aos critérios de legitimação da literatura propostos pela escola, ou mesmo observar de que forma esta tem tutelado a leitura da literatura.

CAPÍTULO II

2. LEITURA E LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para a pesquisadora Marisa Lajolo (1999), a inclusão dos estudos da leitura na perspectiva de um processo formativo do sistema literário ganha densidade quando se procura entender os diferentes sentidos que a literatura pode adquirir de acordo com os efeitos produzidos a partir dos variados suportes e contextos de leitura. Porque, como aponta a autora, para o próprio Antônio Candido, os distintos efeitos de sentido fazem parte talvez da parte mais substancial da obra literária. Por isso, Lajolo afirma que reflexões sobre leitura no interior dos estudos literários tornam-se sugestivas, porque podem iluminar modos de ser da literatura “desde sua formação enquanto início de uma prática social, até suas diferentes estratificações e manifestações”. (LAJOLO, 1999, p. 4).

A definição de um único conceito de literatura tem sido, no entanto, considerada pela crítica da história cultural da leitura como uma imposição de “instâncias de legitimação”, dentre as quais se podem destacar as histórias literárias, as revistas especializadas, a escola e os documentos oficiais que a regem, livros didáticos, entre outros.

Como diz o pesquisador Jean Hébrard (1999), se historicamente a escola não pode ser considerada como o único ou o lugar preponderante da construção e transmissão dos equipamentos intelectuais de uma sociedade, ela, como instância que enuncia e legitima as normas do seu uso, desempenha um papel importante. Em muitos casos, a escola tanto pode favorecer como frear a divulgação das instâncias culturais, como a literatura. Daí a relevância de entender como se configura a leitura da literatura no contexto educacional, o que está subjacente (políticas educacionais - conceitos e finalidades educacionais) aos modos como a literatura é articulada e veiculada pela escola.

2.1 Literatura e controle de leitura na escola

Conforme afirmam Jean Hébrard (1995) e Roger Chartier (2001), entre as leis sociais que ditam a necessidade ou a capacidade de leitura, a escola está entre as mais importantes, pois a ela são creditados poderes políticos e institucionais para emitir um discurso autorizado sobre os seus fins e meios.

Regina Zilberman (1988, p. 17), ao tratar do aspecto social e político da leitura, afirma que o exercício de uma política cultural fundada na valorização do ato de ler, que faz aliança com a escola, tem raízes históricas. Segundo ela, os pensadores iluministas, na tentativa de solapar uma ordem de conceitos previamente tidos como inquestionáveis, inauguraram, por um lado, o racionalismo contemporâneo, conferindo à ciência uma importância capital; por outro, disseminaram, pela crença da educação como escalada social, uma ideologia da leitura como condição primeira de acesso ao saber acumulado nos livros.

Sobre esse assunto, o historiador da leitura Hébrard (1995) pondera sobre a consciência de leitores cultos e afirma que, à medida que, pelo ensino, a escola democratizasse a leitura, o povo que ainda não podia ler, leria. Então, os intelectuais detentores do poder, os próprios defensores dos ideais iluministas, mostrando-se obcecados com os perigos que a leitura popular poderia representar à hegemonia política e econômica do Estado, esforçaram-se por guiar ou tutelar os novos leitores, transformando a escola no seu principal instrumento.

Com efeito, segundo o historiador, a escola passou a funcionar como um dispositivo estatal de controle e coerção para ensinar todos a ler. Tal fato fez que a leitura de formação, colocada no centro das aprendizagens escolares, constituísse não um gesto livre e individual, mas coletivo e padronizado, que passou a constituir o mundo da leitura de muitas gerações, e por ser obrigatória, tornou-se diferente da leitura livre e funcional praticada na esfera do espaço público, fora do poder do Estado. (HÉBRARD, 1995).

Ao debaterem sobre as tendências para as práticas de leitura, Roger Chartier e Pierre Bourdieu (2001) salientam o efeito paradoxal da disseminação da leitura pelo sistema escolar, pois este, tendo o papel de democratizar a leitura, ao mesmo tempo subtrai-lhe a expectativa social, como uma espécie de guia de vida ou prática útil e necessária, para criar e impor outra, coletiva e padronizada. Para exemplificar como a escola desfigura ou destrói a concepção de leitura popular, Bourdieu (*apud* CHARTIER, 2001, p. 241) afirma que a literatura erudita, de acordo os parâmetros da escola média, abole a cultura ordinária.

Ao refletir sobre a questão da articulação da leitura da literatura de forma coerciva pela escola, Zilberman, em seu estudo *Ler ou estudar: eis a questão* (1997), parte do depoimento de alguns escritores brasileiros sobre suas experiências de leitura literária, dentro e fora da escola brasileira do final do século XIX. A pesquisadora mostra que é possível contrapor à leitura escolar, vivenciada, segundo os autores, como controle e obrigação e conseqüente aprisionamento da imaginação do leitor, uma leitura espontânea fora da escola, declarada por eles mesmos como a que provoca reações de alteridade no leitor.

A autora põe em pauta as considerações de pensadores como Platão e Schopenhauer, que advertem sobre os efeitos perniciosos de uma leitura pela qual indivíduos efetivamente aceitam o pensamento do outro. Para Schopenhauer, por exemplo, a absorção de textos escritos de forma acrítica exclui a possibilidade de o indivíduo pensar por conta própria. Nas palavras desse pensador, “Quando lemos outra pessoa pensa por nós: só repetimos o seu processo mental. [...] Durante a leitura nossa cabeça é apenas um campo de batalha de pensamentos alheios.” (SCHOPENHAUER *apud* ZILBERMAN, 1997, p. 22).

Zilberman, ao observar o ensino de leitura da literatura vigente na escola brasileira, concorda com esses pensadores e afirma que é lamentável, mas, de fato, o método desse ensino contribui para que tenham razão esses filósofos tão amargos e insatisfeitos com os resultados da articulação da leitura, sobretudo da literária, na escola. Mas, em defesa da leitura da literatura, argumenta a autora que, embora haja modos de ler impostos pela escola, a literatura pode representar a totalidade do real dando conta das peculiaridades do humano, desde que professores incorporem a literatura ao universo do ensino. Caso contrário, ela ficará do *lado de fora*, para onde quem lê, comandado não por obrigação mas pela imaginação, se desloca. Então, sugere a autora que o *de dentro* da sala de aula se torne em *de fora* da leitura, para que a escola aprenda com a literatura, em vez de ensiná-la. (ZILBERMAN, 1997, p. 26).

Ao investigar sobre a difusão dos equipamentos intelectuais, buscando entender o papel específico da escola na França em fins do século XIX, Hébrard (1999) traz um bom exemplo que ilustra a argumentação de Zilberman sobre as vantagens de uma leitura literária comandada pela imaginação no contexto educacional, mesmo que tal leitura seja posta para atender a outros fins que não sejam os educacionais.

Segundo o autor, já na última década do século XIX surgiu um modelo de leitura proposto pelo programa de educação da França, que, a princípio, se resumia em uma tentativa de aproximar a cultura primária à cultura do secundário. Nesse processo, o livro de leitura escolar passou a ser abrandado dos textos informativos (a aprender) e enriquecido de textos literários (a entender). O projeto buscava fazer o leitor escolar gostar de ler não pelas lições que se poderiam tirar da leitura, mas pelo gozo e descanso proporcionado por uma leitura desinteressada.

A implementação de tal projeto ocorreu com a promoção da “arte de ler”, que já havia sido instalada pelo Estado, desde 1865, no ensino destinado especialmente às moças da burguesia. Este, devendo ser compatível com a posição social delas, por um lado era mais exigente e voltado para leituras francesas de alto nível, porém, por outro, despreocupado com a escrita.

Esse ensino tornou-se referência, mas a verdadeira novidade estava no modo como os textos eram lidos. Desenvolvia-se, para elas, a chamada “arte de ler”, ou leitura expressiva em voz alta para que aprendessem a entender e a gostar de comunicar os textos. Inovação que, segundo Hébrard, teria sido uma pedagogia original, se, quando surgida, não se tivesse assemelhado com um ensino barato, que usava o francês em lugar do latim.

O mesmo caminho fora proposto para formar os professores, que, frequentando os mesmos autores clássicos, tinham prioritariamente que sentir e fazer sentir os textos às crianças que eles instruíam. Nesse projeto de leitura, a retórica não era necessária; bastava dar voz ao autor e restituir, pelo expressar das palavras, os sentimentos e emoções que tomavam conta do leitor e ouvinte no momento em que estes se impregnassem das ideias do texto.

De acordo o historiador da leitura, pela implantação desse projeto, a literatura se impôs como uma necessidade, pois a meta do Estado passava a ser a de fazer da leitura literária um fator de unidade nacional, embora a referência que a escola republicana passou a compartilhar fosse a de literatura não mais apenas como patrimônio cultural, mas como amor sagrado à pátria e à valorização da língua culta materna.

Para Hébrard (1999, p. 67-68), mesmo que a leitura da literatura tenha se tornado, naquele contexto, apenas uma forma de facultar os ideais nacionalistas, existiu, em 1880, um projeto pedagógico, em âmbito ministerial, que designava à leitura um papel central para formar os professores e, por seu intermédio, formar as crianças do povo. Pondera o autor que, de qualquer forma, tratou-se de uma importante mudança de rumo, porque a leitura da literatura passava a ter como meta não mais a formação retórica, mas a formação literária apenas.

De acordo com Zilberman (1998, p. 18), a prática de leitura que foi ostensivamente promovida pela pedagogia dos séculos XVIII e XIX, como forma de neutralizar a ideologia aristocrática dominante e herdada dos séculos anteriores, tanto na Europa como no Brasil, propagava e facultava os ideais iluministas que a ascendente burguesia desejava impor à sociedade.

Desse modo, como aponta a pesquisadora, embora a cultura tenha sido colocada pela escola ao alcance de todos, ela se tornou uma práxis política desde o momento em que a burguesia se valeu dessa cultura para seus objetivos específicos. E foi nessas medidas que, para Zilberman (1998), a leitura da literatura perdeu o caráter de neutralidade como objeto cultural, que detinha antes da universalização de seu exercício na sociedade.

A essa respeito, Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993) refletem que não é ocasional o fato de a escola ter-se afirmado como instituição a partir da sua tutela pelo Estado, e nem é aleatório o fato de o ensino iniciar-se pelas atividades de ler e escrever. Na visão das autoras, a escola pública nasceu com o propósito de equalizar as classes, muito embora desde o princípio ela enfatizasse a leitura do texto escrito, por ser o produto que ela oferece em primeiro lugar. Desse modo, se é conferida à escola a função de formar o “leitor”, ao livro é atribuído o papel de mediador de todo o conhecimento reconhecido como válido, ou mesmo do saber que convém aos seus produtores, em detrimento de todas as outras leituras que o indivíduo possa realizar.

Nesse sentido, a intermediação escolar da leitura da literatura, mesmo sendo, à primeira vista, um espaço neutro às atividades comerciais e lucrativas, como observa Zilberman (1998, p.56), acaba por determinar o papel coercivo exercido sobre a infância pelas instituições encarregadas de educá-la, que é tão discretamente omitido.

Se a leitura, especialmente a da literatura, no contexto escolar perde seu caráter de neutralidade como prática cultural, como aponta Zilberman (1998), sendo muitas vezes articulada de forma coerciva, como afirmam Bourdieu e Chartier (2001), e em consonância com os interesses dos encarregados pela disseminação do saber, como destacam Bordini e Aguiar (1993), então, para compreender as razões pelas quais a leitura da literatura, sob a tutela da educação brasileira, tem, ao longo de um século e meio, disseminado um único conceito – o de “História da literatura”, como aponta William Roberto Cereja (2005) –, importa observar a relação da literatura com a educação ao longo dos anos, buscando entender o papel específico da última na disseminação do conceito de literatura à sociedade.

2.2 Educação, escola e os “ofícios” da literatura

De acordo com Zilberman (2008), desde a antiga Grécia a poesia assumiu propensões educativas por herdar a propriedade pedagógica dos mitos. No século VI a.C., Psítrato, o modernizador da sociedade ateniense, já reconhecia que a poesia oferecia ao povo padrões de identificação e de relacionamento com o grupo. Do ponto de vista pessoal, evidenciava as qualidades físicas e morais, para serem praticadas como virtudes; do social, colocava o interesse coletivo acima do privado e reprimia o individualismo exacerbado; do político, sublinhava a confiança na democracia, motivo pelo qual, segundo Zilberman (2008), o Estado, desde a antiga Grécia, se interessa em ser o principal patrocinador das atividades

artísticas. Assim, nessa época, é atribuída à literatura a função de parâmetro do comportamento humano.

Na era cristã, a relação da literatura com a pedagogia muda de configuração e prevalece o transcendentalismo pedagógico, pela fusão do pensamento judaico cristão com a filosofia grega. A síntese de dois pensamentos – Santo Agostinho (354-430) faz uma releitura da filosofia de Platão e da do frade dominicano Tomás de Aquino (1225-1274), que assimila o pensamento aristotélico ao cristão – forma a escolástica, que foi o corpo doutrinário e a metodologia pedagógica formada ao longo da Idade Média. E à literatura é atribuída a função de veicular o contato dos humanos com o divino pela linguagem perfeita.

Mas é entre os séculos XVI e XVIII, até segunda metade do século XIX, na Era Moderna, que ocorre uma grande mudança na relação entre sociedade e literatura, que D'Onófrío (1999) sequencia em três fases ou épocas: a época Clássica, a época do Romantismo e a do Realismo. Lígia Cademartori (2000) aponta, porém, não ser possível uma classificação rigorosa, pelo fato de os acontecimentos culturais não ocorrerem em forma de rupturas, mas de continuidades. A divisão em fases apresenta-se, pois, como um artifício didático.

No pensamento reflexivo da época clássica, que vai do início do século XVI até a metade do século XVIII, ocorre uma desconstrução da concepção medieval de mundo, havendo um novo tipo de compreensão do ser, do homem, da natureza e da cultura. Nessa fase, a relação do homem com o conhecimento volta-se de forma enfática para as peculiaridades do mundo físico. A educação deixa de ser vista como meio para o homem alcançar o divino, cabendo-lhe o papel de aprimoramento do homem, e utopicamente do mundo, por meio do próprio homem, e não mais de Deus.

A arte, nessa época, também deixa de ser o veículo para o contato do homem com o divino e determina, na beleza de suas próprias formas, seu sentido e sua finalidade. Surge então o conceito de Belas Artes: a Natureza possibilita ao artista transformá-la de beleza natural em beleza artística. Nessa fase, o ramo das artes reflete o materialismo, iniciando-se uma preocupação mais com a estética e a teoria da arte, deixando-se de retratar o humano, antigo objeto da arte, especialmente a literária. Foi ainda na época Clássica que despontaram as mais importantes diretrizes do pensamento filosófico, como o Humanismo, o Racionalismo francês, o Empirismo inglês, o Iluminismo e a Enciclopédia.

Entre meados do século XVIII e meados do XIX, o Romantismo, na condição de fenômeno histórico e cultural, representou um dos estilos mais importantes da história da mentalidade ocidental, que, por seu caráter contestador e revolucionário, como aponta

Cademartori (2000, p. 39), desempenhou um papel determinante na história da arte. Ocorreram, nessa fase, significativas mudanças no modo de se conceber a literatura e para quem é produzida, em conformidade com o público leitor que emergia (CADEMARTORI, 2000), assunto que será tratado no próximo tópico, destacando o papel da escola nesse contexto.

No segundo quartel do século XIX, o Realismo desponta como movimento ideológico e postura estética em oposição ao idealismo romântico. Como aponta Cademartori (2000, p. 46), por ficarem, nessa fase, as artes em geral subordinadas aos ideais de melhoria da sociedade, a perspectiva estética da literatura, ou arte pela arte, passou a ser menos cultivada, pois se acreditava que, por essa perspectiva, a literatura ficaria sem propósitos de utilidade. Salvatore D'Onófrio (1997, p. 377) confirma que, além de o complexo cultural dessa fase ser dominado pelo materialismo, desenvolvido nas mais variadas formas (Positivismo, Determinismo, Evolucionismo, Cientificismo), o Realismo desenvolveu uma verdadeira sociolatria, ou verdadeiro culto à sociedade.

Como observa Zilberman (2008), precisou que muitos séculos se passassem até que a literatura assumisse o nome que a identifica atualmente e sua relação com o público adquirisse uma configuração tão diferente da de sua origem. Sobretudo na Renascença, como observa a autora, época em que, por ocorrer a invenção da imprensa e pelo fato de a leitura da literatura passar do caráter público para o particular, enfraqueceu-se a influência do Estado sobre o tipo de recepção desejado.

Quando a educação passa a ser gerenciada pela escola, transformando-se num trabalho, o ensino, a situação da literatura se modifica profundamente, pois passa a fazer parte do currículo escolar, embora não mais sob sua identidade original, como entre os gregos. (ZILBERMAN, 2008). Primeiro dissolve-se entre Retórica e Lógica, e, quando na Renascença se passa a privilegiar a cultura clássica, a literatura passa a servir de modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina. Embora no século XVII a pedagogia humanística tenha-se oposto a essa prática, a presença da literatura fica no currículo, a pretexto de facilitar o conhecimento das normas clássicas de criação artística. (SILVA; ZILBERMAN, 2008).

Somente após a Revolução de 1789, quando, segundo Zilberman (2008), a escola francesa introduz a literatura nacional como disciplina, a literatura se torna objeto da história literária. Desde então, consolida-se esse modo de representação da literatura por toda a Europa e, por extensão, aos países da América, em que a literatura no contexto escolar passou a servir de base para o estudo das línguas nacionais.

Nesse sentido, e de acordo Zilberman (2008), o fato de a literatura ser uma das poucas modalidades artísticas a permanecer na escola se deve à circunstância de ser a única a se utilizar da língua como matéria-prima para a construção do objeto artístico. Numa época em que se organizava o Estado Burguês, a língua tinha de ser considerada homogênea e nacional, e nada seria mais conveniente do que consagrar a língua dos poetas como a nacional e usar a escola como seu veículo de difusão.

Desde então, no contexto educacional brasileiro, como observa a pesquisadora, o ensino da literatura oscila entre dois objetivos: ajudar a conhecer a norma linguística nacional e responder por uma história que deve coincidir com a história do país. Conforme a autora, as duas metas se confundem, pois, juntas, corroboram a existência da nacionalidade brasileira alicerçada na autonomia linguística e na “autossuficiência política”. (ZILBERMAN, 2008, p. 20).

Desse modo, pode-se dizer que, desde os primórdios, a literatura mantém um vínculo com a educação. E, como observa Zilberman (2008), se, ao integrar o currículo, a força educativa da literatura não podia ser desperdiçada, foi a natureza dessa educação que foi alterada. Se antes a relação da literatura com o público dava-se por finalidades intelectuais e éticas, depois de institucionalizada pela escola a literatura adquiriu função de cunho linguístico, corroborando a nova perspectiva política do seu ensino. Uma vez tomada como padrão de escrita pelas entidades culturais e educacionais, a literatura tornou-se porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida e determinada pelo Estado, razão pela qual a literatura corporificada por essa escrita no contexto escolar passou a ser identificada pela história da sua nacionalização.

O autor Roberto Cereja (2005, p. 131) concebe a maneira como a disciplina Literatura foi inserida no currículo escolar brasileiro como sendo o fator determinante para que a história da literatura, ao longo de um século e meio, tenha-se consolidado como disciplina e como prática de ensino por excelência.

Por essa razão, delimitar os rumos que tanto a crítica como a historiografia tomaram no debate acadêmico do século XIX e XX, procurando compreender sua relação com a escola, é importante para esta pesquisa. Isso pode contribuir para confirmar ou refutar a premissa segundo a qual a educação brasileira, tutelando a leitura da literatura, tornou-a protocolar e vem disseminando, no ideário do público brasileiro, uma concepção de literatura exclusivamente como “história da literatura brasileira” e como apoio para o ensino de língua, como critica Cereja (2005).

2.3 História da literatura e escola: uma parceria

Ao tratar da instituição da História da Literatura como disciplina autônoma, Luiz Roberto Cairo (1995) afirma que esta surge entre 1784 e 1791, a partir da publicação da obra *Ideias para a Filosofia da História da Humanidade*, de Johann Herder, na Alemanha, atrelada ao conceito de “literatura nacional” difundido a partir do Romantismo. Para Cairo, o Romantismo foi o movimento responsável por disseminar o sentimento de nacionalidade e o desejo dos indivíduos de construir histórias das literaturas, não mais com o caráter de registro de livros, mas como discussão de obras e ideias.

Do ponto de vista de Roberto Acízelo de Souza (1995), que faz um levantamento das razões do sucesso da história da literatura no século XIX e do conseqüente declínio no século XX, compreender a emergência da história da literatura pressupõe entender como surgiu a própria ideia de história como ciência.

De acordo esse autor, vários fatores concorreram para a supervalorização do caráter cientificista da história no século XIX, dentre os quais a consolidação de correntes filosóficas cientificistas em todos os domínios do conhecimento (o Positivismo, o Evolucionismo, o Determinismo, entre outras) e também a concepção de passado instituída pelo Romantismo, que passou a valorizar as experiências passadas como o elemento pelo qual a humanidade progressivamente se constitui. (SOUZA, 1995).

A elevação da história também se faz notar, segundo Souza (1995), pela adoção da perspectiva histórica por diversos campos do conhecimento, inclusive os estudos literários, os quais, adotando essa perspectiva, passaram a interessar-se e a orientar suas investigações não mais apenas pelo objeto literário em si, mas pelas origens e processo de transformação dos fatos literários. No entanto, como observa o crítico, por se assumir como ciência e procurar entender os fatos literários como efeitos de causas determináveis, a história da literatura afasta-se das características das tradicionais disciplinas literárias, ou seja, da “pertinência às humanidades”. (SOUZA, 1995, p. 144).

Outro fator que Souza (1995) aponta como um dos principais motivos para que a história da literatura obtivesse grande êxito é a expansão do capitalismo burguês. Entende o autor que, nesse período, a literatura passa a servir como instrumento de análise das sociedades, o que motivou o desenvolvimento de uma historiografia que fosse ao encontro dos ideais da classe burguesa.

Discutindo sobre os rumos da historiografia no contexto ocidental do século XIX, Lajolo (1995, p. 22) também comenta sobre as relações que se estabelecem entre ascensão burguesa e nacionalismo e entre a história da literatura e o projeto de consolidação nacional para o qual nasceu comprometida, pela viabilização de uma literatura específica para essa função.

A esse respeito, Roberto Acízelo de Souza (2003) também menciona que a aliança da história da literatura com a chamada ideologia nacionalista foi providencial na fundação do conceito dessa disciplina, que se constituiu exatamente quando emergia a concepção romântica de literatura como expressão da nacionalidade. Explica o estudioso que, no contexto em que surge a historiografia literária, a configuração do seu objeto parte da premissa central do romantismo: cada nação deveria se distinguir por suas peculiaridades físico-geográficas e também culturais, e, sendo a literatura especialmente sensível a tais peculiaridades, passou a servir de espelho para o espírito nacional se mirar e se reconhecer. (SOUZA, 2003, p. 147).

Tudo isso levou ao reconhecimento da história da literatura como instituição, mas há outro importante fator que o crítico considera como responsável pela consagração dessa disciplina no século XIX. Para ele, dentre todos os campos de conhecimento, a história da literatura foi a única instalada ao lado de uma história que se poderia qualificar como geral nos currículos escolares, passando a integrar os sistemas de ensino como matéria obrigatória nos níveis médio e universitário. Essa questão já foi comentada por Regina Zilberman (ver tópico anterior), para quem o ensino da literatura passou a responder por uma história que deveria coincidir com a história do país de quem toma o nome (Literatura Brasileira) e cuja existência acabe de comprovar. (SOUZA, 1995; ZILBERMAN, 2008).

Se, como afirma Roberto Ventura (1995), a visão da história literária como síntese ou esboço do desenvolvimento histórico de um povo surge, no século XIX, ligada ao fortalecimento das línguas e dos Estados nacionais, Lajolo (1995) o confirma: foi pela inclusão das literaturas nacionais modernas no currículo escolar que se pôde notar o quanto a promoção da história da literatura vinculou-se, nesse período, às instituições dos Estados Modernos. Assim, para a autora, a parceria entre história da literatura e a escola e seus arredores constitui ponto importante no percurso social pelo qual a história da literatura cumpre sua função ideológica.

Na perspectiva de William Cereja (2005, p. 131), a história da literatura surge vinculada a duas esferas e em cumprimento a dois objetivos: o primeiro “na esfera acadêmica

participando do projeto nacionalista romântico para definir e documentar as expressões da identidade nacional”; o segundo “na esfera escolar, assumindo um papel não menos ideológico de formar os jovens brasileiros a partir de textos considerados fundadores da cultura brasileira”.

Mas se forem observados os rumos que tomaram tanto a crítica como a historiografia já nas últimas décadas do século XIX, é possível verificar que, enquanto as reflexões dos estudos históricos e críticos sobre literatura concorriam para afiançar os interesses políticos e educacionais, houve a parceria da escola com eles. Contudo, a partir do início do século XX, passando a crítica e historiografia literárias a desenvolver assuntos que não convergiam mais ao encontro das expectativas do sistema educacional, houve uma ruptura de perspectiva da literatura entre a escola e a crítica literária.

Assevera Cereja (2005 p. 131) que os embates ideológicos entre a historiografia e a crítica literária ocorridos na esfera acadêmica não têm afetado diretamente a esfera escolar, que se tem mantido alheia a essas discussões, só muito timidamente recebendo os seus reflexos. E a história da literatura – que guarda uma abordagem canônica, linear e hegemônica, mesmo estando sujeita a diferentes influências das reformas de ensino empreendidas pelo Estado – ao longo de um século e meio tem sido consolidada como disciplina e como prática de ensino por excelência, da educação básica ao ensino superior, tanto em obras historiográficas e literárias modernas, quanto em manuais didáticos destinados ao ensino médio.

Nessa perspectiva, é válido ainda pôr em pauta a discussão proposta pelo pesquisador Hugo Achugar (2003), da Universidade de La República em Montevideu, sobre o desenvolvimento de uma hegemonia linguística e cultural, criada a partir da construção de um imaginário independentista, durante o processo de transição de colônia para república dos países latino-americanos, porque reforça aspectos já tratados neste trabalho. É o caso de o ensino, no contexto escolar brasileiro, articular uma abordagem histórica, canônica e hegemônica da literatura, que, na perspectiva da pesquisadora Regina Zilberman (2008), precisa responder por uma história que coincide com a história do país, bem como servir de parâmetro para conhecer a norma linguística nacional.

Segundo Achugar (2003), durante o processo de ruptura das sociedades latino-americanas com a ordem colonial, houve um enfrentamento não só militar como também discursivo. Constituiu-se, no âmbito público, um discurso fundante pela criação de poemas, imagens visuais, hinos, moedas, selos e monumentos, elementos que, segundo o autor,

operaram de forma central no chamado esforço fundacional para a construção de um imaginário nacional.

O pesquisador também aponta a produção de uma arte nacional como parte do processo de construção do imaginário nacional, ou seja, parte do projeto de construção do próprio Estado-nação. E a arte visual, para alguns estudiosos, também teve um papel fundamental, embora em geral tenha sido “nas letras em que se expressava que se formulava ou se construía o nacional”. (ACHUGAR, 2003, p. 52).

Sobre o processo de constituição do espaço letrado na América latina, Achugar traz considerações de Angel Rama (1984), para quem tanto os letrados como a literatura atuaram como elementos centrais na chamada “fundação pela palavra” dos estados-nação da América Latina durante o século XIX. Fundação que, como também observa Julio Ramos (*apud* ACHUGAR, 2003, p. 53), em função de uma língua nacional, atuou de forma homogeneizadora, esquecendo ou até apagando toda manifestação linguística e cultural que não se encaixava no projeto nacional, “que os letrados encarregaram-se de impor, mediante a escritura do poder e o poder da escritura”.

Assinala Ramos (*apud* ACHUGAR, 2003, p. 58) que foi pelo projeto da literatura do século XIX que se estabeleceram as normas necessárias para a invenção da cidadania. E, conforme aponta Achugar (2003), como o acesso à cidadania supunha o acesso às letras e à história, o que ocorreu foi a invenção de uma memória que excluiu o ponto de vista de parte da sociedade, como mulheres, escravos e os não proprietários, que não se encaixavam no projeto patriarcal, elitista, da cidade dos letrados.

A esse respeito, o pensador reflete que, sendo a memória exercida ou validada a partir de um posicionamento em relação ao poder e à autoridade, ela pode ser consensual ou negociada e relacionar-se ao lugar de onde é enunciada. Portanto, as formas históricas pelas quais se construíram as identidades nacionais ou culturais dos países latino-americanos só podem ser consideradas como comunidades interpretativas ou formações discursivas.

Na perspectiva desse pesquisador, o processo de transformação discursiva não se limitou ao período conhecido como independentista, mas estendeu-se por longo período, cabendo até mesmo interrogar se não permanece ainda hoje, pois, segundo ele, o imaginário independentista possui uma vitalidade e historicidade próprias, que podem ser observadas tanto em vários romances latino-americanos, como em outros fenômenos culturais contemporâneos. (ACHUGAR, 2003). Aqui se ressalta a presença da literatura de recorte histórico no contexto escolar como forma de veicular um discurso nacionalista.

De acordo com Márcia Abreu (2006, p. 41- 109), ainda hoje o prestígio social dos intelectuais encarregados de definir Literatura, bem como a capacidade de legislar de “instâncias de legitimação” como a escola exercem tanta influência que faz com que seus gostos e ideias sejam tomados como verdade. Dessa forma, como observa essa autora, o conceito de literatura não tem sido tomado como cultural e histórico, portanto mutável, mas tem sido naturalizado como “história da literatura” ou compilação de autores e obras memoráveis, fato que o tornou tão eficiente.

2.3.1 Crítica literária e escola: uma ruptura

De acordo com Cereja (2005), a historiografia literária nasce no Brasil sob a égide de D. Pedro II e do seu interesse em consolidar a cultura nacional. Por isso, a introdução da história da literatura no programa educacional brasileiro significou o resultado de um esforço dos dirigentes e dos professores do colégio Pedro II para modernizar não apenas o ensino, mas o próprio Estado.

Já nas últimas décadas do século XIX, tanto a crítica como a historiografia sofrem influência do pensamento positivista de Auguste Comte, que, em seu *Curso de filosofia positivista*, refuta o pensamento metafísico e teológico e instala nos seus lugares a sociologia - ciência que se dedica ao estudo da sociedade, mas que exclui parte essencial da psicologia, toda a economia política, a ética e a filosofia da História. No século XIX, tanto a Europa como as Américas, segundo Zilberman (1995), ficam obcecadas pelo Positivismo, o que repercutiu no avanço da ciência sobre todos os aspectos da vida pública e privada.

Na história da literatura brasileira, a introdução desse pensamento cientificista se dá em 1881, pela publicação de *Introdução à história da literatura brasileira*, de Silvio Romero, que, embora não tivesse formação de historiador, baseou-se na teoria da história da literatura de H. Taine, um dos principais responsáveis pela estética de pendor positivista na França, a qual entendia as criações artísticas como consequência do meio em que aparecem. (ZILBERMAN, 1995).

De acordo com Ventura (1995, p. 40), os gêneros literários passaram a ser abordados, pela crítica que despontava, a naturalista, de forma análoga às espécies biológicas. Transpondo os métodos das ciências naturais e seus princípios de explicação causal, o

enfoque recairia sobre os fatores externos às obras, fazendo que as suas singularidades ficassem reduzidas ao conjunto de influências. E o texto literário passaria a servir como documento da formação psicológica de uma raça ou de um século. Não é à toa que, segundo observa o autor, no contexto brasileiro as noções de raça ou natureza e de trópicos ou miscigenação estão no centro do debate sobre a nação brasileira e também da sua literatura no século XIX.

Na avaliação de Cereja (2005), quando o embate entre crítica e historiografia romântica e naturalista atinge a esfera educacional, a concepção posta no ensino de história da literatura que se baseava na historiografia romântica supostamente torna-se superada. Assim, ganha novos rumos quando um grupo de intelectuais e críticos, que, atuando também como professores do colégio Pedro II, se organizaram em torno de outro projeto de modernização do país. Buscavam inseri-lo no grande debate sobre a relação existente entre literatura e sociedade travado no contexto europeu, onde tanto história como crítica literárias voltavam-se para a busca dos elementos sociais e naturais que supostamente explicariam o texto.

Com respeito à suposta superação da historiografia romântica, Cereja (2005) argumenta que, apesar de a tendência positivista de classificar, distinguir e nomear o objeto de estudo (introduzida nos estudos literários e também presente nos programas educacionais) ter representado o triunfo do cientificismo positivista nos diferentes domínios do saber, para os estudos literários não significou uma ruptura. Segundo o autor, esse princípio apenas retoma a inclinação do homem romântico, que, atraído pela identidade nacional, conduzia-se naturalmente ao passado e à necessidade de partir, organizar e ordenar o tempo em etapas, períodos e idades, que o positivismo de Taine apenas levaria ao extremo com as ideias sobre o meio e a raça.

Ventura (1995), aplaudido por Cereja (2005), também defende ser possível que o conceito linear e cumulativo dos românticos, transposto para o universo escolar, sem muitas mediações, apenas tenha-se reforçado com a introdução dos enfoques positivista e naturalista que se apresentaram na crítica europeia e brasileira no último quartel do século XIX.

Cereja (2005) afirma que, no contexto brasileiro, a historiografia de enfoque naturalista sofreu um forte questionamento, que se refletiu de modo significativo na forma de a literatura ser pensada. Pela publicação da obra *Estudos de literatura brasileira em 1901-1907*, de José Verissimo, refutava-se tanto o critério documental nacional dos românticos

como o documental naturalista, inaugurando-se uma concepção mais centrada no valor estético das obras.

Veríssimo resgata a concepção clássica de literatura centrada na expressão do belo e propõe uma abordagem que privilegia o particular em detrimento do coletivo, e a criação individual em detrimento do nacional. A partir dessa ótica sobre o objeto literário, os estudos sobre autores e obras foram, no debate acadêmico, sobrepondo-se à visão de conjunto da historiografia. (CEREJA, 2005).

De acordo com Cairo (1995), após permanecer por várias décadas num impasse criado pela dicotomia das posições naturalista, de Silvio Romero, e estética, de José Veríssimo, a história da literatura é retomada pela crítica brasileira em 1950 com publicações como a de Afrânio Coutinho, *A Literatura no Brasil*, que se posiciona a favor do *new criticism*: o valor estético da obra deve ser colocado em primeiro plano, em detrimento dos fatores externos, como os biológicos e históricos. Menciona o pesquisador outras publicações que surgem quase simultâneas, como a de Antônio Candido e a de Otto Maria Carpeaux – *Formação da literatura brasileira* (1959) e *História da literatura ocidental* (1958), respectivamente –, que caminham na direção oposta: analisam e historicam as relações entre literatura e sociedade, na ótica do materialismo dialético. (CAIRO, 1995).

Propondo uma nova forma de historiar a literatura, Candido procura incorporar tanto as contribuições de Veríssimo como as de Romero, partindo da ideia de que a estética não está alheia aos elementos externos à obra. O método proposto por Candido (1975) procura simultaneamente atribuir status tanto à obra como realidade própria quanto ao contexto como sistema de obras. Para ele, uma crítica sensata não deve impor falsas incompatibilidades entre história e estética, forma e conteúdo, objetividade e apreciação, mas, ao contrário, aceitar que são partes de uma explicação tanto quanto possível total. (CANDIDO, 1975, citado por CEREJA, 2005, p. 137).

A crítica sociológica de Candido (2000, p. 36) contesta o reducionismo de abordagens de aspectos externos às obras literárias porque, para ele, “para entender a literatura não basta somente aferir a obra com a realidade exterior, pois ao fazer isso corre-se ao risco de uma perigosa simplificação causal do fenômeno literário”. Assim, entender a dimensão social como fator de arte é, para Candido, considerar o elemento social na literatura como uma das partes que a constituem, e não apenas como referência externa que se apresente na materialidade da obra, para a expressão de certa época ou de uma sociedade determinada.

De acordo com Roberto Acízelo de Souza (1995, p. 148), depois da consagração oitocentista da história da literatura, já no fim desse século, criou-se um clima de exaustão do paradigma historicista com o surgimento de correntes que tinham como motivação contestar os seus métodos e propósitos, como a estilística franco-germânica, o formalismo eslavo e a nova crítica anglo-norte-americana, que desenvolveram teses sobre a especificidade da literatura, passando a compreendê-la “como arranjo linguístico autocontido na sua própria imanência”.

O conseqüente declínio sofrido pela história da literatura no século XX decorreu essencialmente de razões estéticas, como aponta Souza (1995), passando a ser questionada: como *gênero*, porque manteve o caráter linear da narrativa tradicional; como *ciência*, por persistir no primado epistemológico da história e conservar a concepção de linguagem como instrumento, longe da nova concepção sistêmica e estrutural; como *instituição*, por permanecer atrelada ao propósito de consagração de um cânone igual para todos, perpetuando os valores burgueses.

Ainda conforme esse autor, entre as décadas de 1960 e 1980, a história da literatura sofreu uma segunda onda de contestação pelas ciências sociais, que, reconhecendo o papel central da linguagem em todos os aspectos das atividades humanas, passaram a entender os “fatos” como estruturas linguísticas, arranjos verbais, ou mesmo efeitos do discurso, e não como instâncias explicativas dos textos, como vida dos autores, condições sociais, políticas, ou seja, com os argumentos que funcionam como esteio da historiografia tradicional. (SOUZA, 1995).

Afirma Souza (1995) que, mesmo sofrendo duas ondas de contestação, a história da literatura conheceu novos projetos de revitalização. Nos anos 1960, surge a corrente de origem alemã conhecida como estética da recepção ou do efeito, que, empenhada em restaurar a dimensão histórica da literatura, propõe o reconhecimento da participação do público e o efeito da literatura no chamado horizonte de expectativas. Na década de 1980, emerge o materialismo cultural, que institui novos rumos para os estudos históricos, contudo propõe premissas radicalmente distintas do método historicista oitocentista, em que o passado não é acessível na sua versão original, mas em seus “vestígios textuais”. (SOUZA, 1995, p. 153).

Assim, para essa crítica, os períodos não constituem ordens homogêneas e imutáveis; a objetividade e a neutralidade são meras ilusões nos estudos históricos. De acordo com essa corrente, o passado só pode ser reconstituído a partir da visão, interesses e situações presentes.

Também a literatura não pode ser explicada mediante a caracterização puramente estética, e nem a historiografia como simples fonte ou documento; esta deve ter em conta a textualidade da história e da literatura. (SOUZA, 1995).

Essa noção, segundo Eduardo Coutinho (1995), trouxe para a nova historiografia a consciência de sua própria condição de discurso, que, longe de ser inocente, se acha comprometido com interesses do emissor, de forma que também está comprometida a narração do historiador literário com o tempo e o local da enunciação. A seleção de textos e acontecimentos nada mais é que a tradução da ótica de seu porta-voz e a marca da comunidade a que ele pertence. Assim, conforme o crítico, essa perspectiva rompe com a noção de linearidade cronológica na qual se baseara a historiografia tradicional, e a nova história literária passa constituir a história da produção e recepção dos textos. (COUTINHO, 1995).

Cereja (2005 p. 131) assevera, no entanto, que os embates ideológicos entre a historiografia e a crítica literária ocorridos na esfera acadêmica não têm afetado diretamente a esfera escolar, que se tem mantido alheia a essas discussões, só muito timidamente recebendo os seus reflexos.

Mas, se a inclusão da história da literatura no currículo escolar surge vinculada a um projeto de consolidação nacional, como afirma Souza (1995), ou ligada ao fortalecimento das línguas e dos Estados, como aponta Ventura (1995), sendo sua parceria com a escola ponto importante pelo qual cumpre sua função ideológica, como observa Lajolo (1995), então refletir sobre como tem sido conduzido o ensino da literatura e o que trazem as atuais orientações oficiais que regem a escola média é assaz importante. Por meio dessa discussão, é possível compreender se a permanência da história da literatura está relacionada a sua inclusão no currículo escolar ou se se relaciona a uma postura conservadora da escola diante das inúmeras mudanças de ordem cultural, econômica e política.

2.4 Literatura e historiografia na escola: entre o tradicional e o oficial

No Brasil, o ensino da literatura sempre esteve atrelado à escola secundária, a qual nasce sob a tutela da educação jesuítica, que, aqui introduzida no período colonial, trazia em seu bojo um pensamento tradicional aristocrático. Durante o período colonial, os estudos

literários fizeram parte do modelo humanista de educação e tiveram destacada importância no currículo escolar. Do ponto de vista pedagógico, o modelo humanista de educação é o que se volta para a formação integral do ser humano, ou então para a aquisição de uma cultura universal e comum a todos. (CEREJA, 2005).

Após a independência, a fundação do colégio Pedro II, em 1837, pelo próprio Imperador, representou a primeira iniciativa concreta de organização geral do ensino no Brasil. Conforme visto no item anterior, a história da literatura como tendência que despontava dos ideais de nacionalização do país fora incluída oficialmente em 1862 nos programas escolares como “Literatura Nacional”. Nos programas educacionais brasileiros, a história da literatura romperia com a milenar tradição de ensino dos padres jesuítas, que se centrava nos estudos da retórica e da poética, as quais conviveram ainda com a historiografia literária por mais duas décadas até serem definitivamente substituídas pela “História da Literatura Nacional”, passando a integrar aulas de gramática e ou de produção de texto. (CEREJA, 2005, p. 91-130).

Na fase republicana, a educação sofreu significativas transformações com a criação da Secretaria dos Negócios e da Instrução Pública em 1890. Surgiriam vários regulamentos na tentativa de adequar o sistema escolar às mudanças econômicas e sociais ocorridas no país, e a disciplina Literatura ora permanece na “grade” [hoje, “matriz”], ora é substituída por outras disciplinas, como Instrução Cívica. Somente em 1942, pela reforma de Capanema, durante o Estado Novo, a Literatura voltaria a receber um papel de destaque no currículo, o qual, por visar à preparação das “individualidades condutoras”, tornou necessária a Instrução Moral e Cívica, e o ensino secundário novamente privilegiaria, embora numa versão simplificada, o modelo humanista fundamentado nas letras clássicas, em detrimento do humanista de base científica.

De acordo com Cereja (2005, p. 103), a história das literaturas portuguesa e brasileira passou, no programa de 1951, a ser incluída a partir da 2ª série do então curso colegial. No programa de 1961, já constituída a primeira LDB, é mencionada a análise literária de textos das diversas fases das literaturas brasileira e portuguesa.

Em 1971, a Lei 5692/71 surge quando ocorre o pleno reconhecimento, por parte das Ciências Sociais, do papel central da linguagem em todos os aspectos das atividades humanas, e os “fatos” são entendidos como estruturas linguísticas, arranjos verbais, ou mesmo efeitos do discurso. De acordo com Cereja (2005, p.104), na lei de 1971, o ensino de literatura não é explicitado, podendo ser inferido apenas pela referência à “expressão da cultura brasileira”, porém vinculado ao ensino de língua nacional, que é mencionada uma única vez no artigo 4º,

parágrafo 2º, sendo concebida como “instrumento de comunicação”. O autor observa, no entanto, que a lei de 1971, constituída durante o regime militar, promoveu uma reforma de ensino que se inspirava numa concepção tecnicista e nacionalista de ensino e, portanto, favoreceu a permanência da historiografia literária na escola, cuja ênfase recaía, por efeito, na memorização de datas, períodos, obras e autores nacionais.

Menciona ainda Cereja (2005, p. 110) que, no trecho do Parecer nº 853/71, de 12/11/71, posto para detalhar os objetivos da Lei, é mencionada a “compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo”, aspectos que, segundo o autor, evidenciam o pressuposto historicismo no ensino de literatura, cujas origens remontam ao século XIX.

O contexto atual do ensino de Literatura está relacionado à última reforma da educação brasileira, iniciada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, baseada no princípio do direito universal de educação para todos, segundo proposição de órgãos internacionais como ONU, UNESCO e outros.

O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo embate entre duas propostas distintas, que durou seis anos. A primeira foi o Projeto Jorge Hage, resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, que, preocupada com os mecanismos de controle social do sistema de ensino, clamava por uma maior participação nas decisões de cunho educacional. A segunda proposta, que acabou vencedora, foi elaborada pelo então senador Darcy Ribeiro em articulação com o Poder Executivo, por intermédio do MEC, que previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo.

Conforme Cereja (2005, p. 110), que faz um balanço sobre o que traz a lei 9394/96 para o ensino da Língua Portuguesa e Literatura, a lei traduz o conjunto de preocupações que envolviam a sociedade na década de 1990, dentre as quais a “qualificação profissional para atender as exigências do mercado de trabalho no contexto da globalização”.

De acordo com o autor, estando dividida em duas partes, uma base nacional e outra parte diversificada, que se abre também para interesses de outra natureza, como os culturais, a lei prevê que o Ensino Médio deve estar vinculado ao mundo do trabalho, mas também deve preparar o aluno para a prática social, visando, para isso, expressar os valores de sensibilidade, igualdade e identidade, além de capacitá-lo para a aprendizagem permanente. (CEREJA, 2005).

No que se refere ao ensino de literatura, é válido lembrar que, mesmo estando inserida na área de Língua Portuguesa, é notória a ênfase dada ao contexto histórico se for observada a recomendação ou diretriz da LDB/96, disposta no art. nº. 36 da Seção I:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (LDB/96, art. 36).

Pela perspectiva de Cereja (2005, p. 111), a menção que a Lei faz ao ensino de Português é vaga, mas, para ensino de literatura, é possível notar a valorização de uma abordagem histórica quando propõe que, no Ensino Médio, se deva destacar “o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura”. Mas, para a formação de cidadãos aptos a agir em uma sociedade que passa por rápidas transformações econômicas e culturais, a lei propõe uma educação baseada na “técnica” de compreensão das letras, que, no caso, é a língua portuguesa, bem como da literatura, que é a arte que faz uso da palavra.

Esse pressuposto indica que, mesmo ocorridas muitas mudanças sociais, econômicas e políticas, o ensino continua a orientar-se praticamente pelos mesmos valores da lei anterior: valorizar a técnica no ensino, inclusive na linguagem. Isso, além de evidenciar a promoção de aspectos operacionais relativos ao texto literário, também favorece a tendência à memorização de datas, períodos, obras e autores, fato que, como apontado por Cereja, contribui para a permanência da historiografia literária na escola.

De acordo com Cabral (2011), em termos operacionais, a reforma do Ensino Médio começa a ser efetivada somente em 1999 a partir de ações do Ministério da Educação, com a publicação dos documentos PCN e PCNEM, produzidos com o intuito de detalhar os objetivos da reforma educacional nas diferentes áreas.

Derivados da LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se destinam ao ensino fundamental foram divulgados pelo governo federal em 1997, e se articulam, segundo Cereja (2005, p. 112), em torno dos quatro saberes propostos pela UNESCO – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” –, que, na sociedade contemporânea, tornaram-se pilares fundamentais da educação.

Conforme Cereja (2005), na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, a ênfase recai sobre o papel social das linguagens, vistas como “meio de expressão, informação e comunicação”, e o ensino de língua e literatura passa a ser orientado por um currículo

operacional que destaca as relações comunicativas, o que, de acordo com Cabral (2011), implícita e teoricamente, tem função significativa para o trabalho. No quadro “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas em Língua Portuguesa, Cereja aponta apenas uma habilidade especificamente relacionada com literatura: “Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.” (BRASIL, 1999, p. 47 *apud* CEREJA, 2005, p. 74).

Assevera o autor que atribuir ao texto literário a função de transmissora de um patrimônio já constituído e consagrado, como também observa Zilberman (2008), pela proposta do resgate histórico da cultura por meio das “classificações preservadas”, não se constitui em nenhuma novidade, já que o ensino da literatura “tem se voltado para a classificação de autores em períodos literários e para o reconhecimento de características dos movimentos literários” há mais de 150 anos. (CEREJA, 2005, p. 116).

Em 1999, foram divulgados os PCNEM destinados ao Ensino Médio. De acordo com Cabral (2011), os parâmetros determinam que, na base nacional comum, a educação geral deve permitir a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, como “buscar informações, gerar informações, usá-las para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão de serviços, é uma preparação para o trabalho. [...]”. (BRASIL, 2002, p. 31, *apud* CABRAL, 2011, p. 86).

Para Cereja (2005, p. 115), o documento destinado para o Ensino Médio teve pouca aceitação em relação ao documento anterior (os PCNs destinados ao Ensino Fundamental), sobretudo por apresentar questões importantes, mas não as desenvolver. Sugere o documento que o ensino da literatura se integre à área de leitura, dando maior espaço para a formação de leitores, devendo, para isso, a história da literatura ocupar um papel secundário. Não se aponta, contudo, uma orientação para que esse tipo de ensino se efetive.

O autor acrescenta que o Ministério da Educação, ao perceber as insatisfações em relação às propostas do documento PCNEM, publica outro documento, os PCN+, e a proposta supostamente inovadora para o ensino de literatura é contradita, pois, se para o primeiro documento a história da literatura deve ficar em segundo plano, para o segundo ela é desejável. O problema é que, mesmo que reconheça o valor da estética literária a que pertence o texto, não deixa clara a sua posição quanto ao cânone literário. (CEREJA, 2005, p. 56).

É relevante destacar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação está diretamente relacionada ao currículo de cada unidade da federação, a quem cabe observar e efetivar a Lei. Por isso, considera-se relevante, para esta pesquisa, observar o que o

Referencial Curricular para o Ensino Médio do Mato Grosso do Sul traz para o ensino de literatura.

Constata-se que o Referencial (CAMPO GRANDE, 2003) traz um diálogo com os profissionais da educação, destinando-se com mais ênfase ao professor. O documento pronuncia-se sobre a necessidade da valorização da multiplicidade sógnica da linguagem, para a compreensão das ações do homem na trajetória da construção das civilizações ocidentais e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, é possível observar que o Currículo, conforme recomenda a LDB, destina grande importância à historicidade, pela qual o educando poderá compreender os homens que formaram a coletividade humana, com seus valores e seus propósitos.

Na concepção de Durigan (2010) o Referencial traz em suas bases uma tentativa de articular uma educação para o trabalho e para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a educação apresenta-se sob o signo da História. Com relação ao ensino de literatura a autora pontua o enfoque dado pelo documento dos textos literários servirem como modelo para a escrita, como mostra o trecho “E a chave para o aluno do ensino médio [...] é manejar de forma competente o código linguístico de seu país, tal como ele está consubstanciado nos grandes textos da sua literatura” (CAMPO GRANDE 2003, p. 23-24 *apud* DURIGAN, 2010, p. 39).

Enfim, com relação à atual orientação educacional, importa mencionar que a reforma de 1996 democratizou ainda mais o ensino por orientar-se pelo princípio universal de “educação para todos”, além de criar uma base nacional que unifica o currículo, ou seja, abole a distinção entre um ensino destinado às massas e outro para uma elite pensante. No entanto, o ensino da literatura inserido em um contexto educacional que visa essencialmente ao desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos como forma de atender a demanda do setor econômico, só pode ser sustentado, como aponta Zilberman (2008), pelo tradicional apelo à autonomia linguística e autossuficiência política do país.

De fato, pela observação dos documentos oficiais LDB, PCN ou suas versões é possível notar que estes concorrem para a valorização da historiografia, assim como para a preservação do patrimônio cultural pelo ensino da literatura, ou mesmo para que a literatura seja porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida, como diz Zilberman (2008), visto que a literatura como disciplina escolar carrega o nome da própria nação: “Literatura Brasileira”. Além disso, como pode ser visto nos trechos a seguir transcritos:

Destacará a educação tecnológica básica, [...];o **processo histórico** de transformação da sociedade e da cultura [...] (LDB/96, art. 36; Seção I). (grifo nosso)

[...] compreensão das ações do homem na trajetória da **construção das civilizações** ocidentais [...] (Referencial Curricular - MS). (grifo nosso)

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as **formas instituídas de construção do imaginário coletivo**, o **patrimônio representativo da cultura** e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (PCN-MEC, 1999, p.47 *apud* CEREJA, 2005). (grifo nosso)

Fica claro que a abordagem histórica da literatura não é ocasional, mas, concordando com o ponto de vista da crítica comentado no tópico anterior, existe um incentivo de peso ministerial para que a leitura da literatura no contexto escolar veicule um discurso nacionalista. Além disso, pode-se perceber, pela discussão empreendida, que a valorização do modo historiográfico de abordar a literatura não está exclusivamente ligada a uma postura conservadora da escola, mas vincula-se ao paradigma em que ocorre o ensino atual, mais voltado para o mundo do trabalho, e à natureza da literatura. Questão que está proposta nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e é importante para esta pesquisa trazer à luz.

O documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), publicado e distribuído pelo Ministério da Educação aos professores em 2006, apresenta um conjunto de reflexões na tentativa de melhoria da prática docente. A intenção vai além de apresentar questões relacionadas ao currículo escolar, mas reavaliar a discussão empreendida nos PCNEM para aprofundar e esclarecer alguns pontos. As OCNEM organizam-se em três volumes, conforme a divisão das Diretrizes Curriculares. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composta por Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Espanhol, Artes e Educação Física.

Dentre as questões que estão em pauta para o ensino de literatura nas OCNEM, é relevante aqui destacar o porquê da literatura no Ensino Médio. Lançando um olhar para o estatuto da literatura, no que se refere à esfera discursiva, ela se distingue dos demais discursos (jornalístico, científico, publicitário), como elaboração linguística menos pragmática, porém sem deixar de reconhecer sua importância na vida social e cultural dos alunos dimensionando assim seu lugar no currículo. Já o exercício da liberdade que deve fazer parte do jogo entre leitura literária e leitores fica, segundo o documento, por conta da condição limítrofe desse tipo de expressão artística que “permite um comportamento mais

crítico e menos preconceituoso diante do mundo”. (OSAKABE, 2004 *apud* BRASIL 2006, p. 49).

O documento faz uma crítica à supervalorização da historiografia tal como se encontra nos PCNs e PCN+ e indica como grave o fato de ser proposta, como competência a ser desenvolvida, “a recuperação pelo texto literário do patrimônio cultural e a construção do imaginário coletivo”. Conforme o documento, essa postura implica que o foco do ensino ou da compreensão do texto se pautе exclusivamente na história da literatura.

Outra questão que propõem as OCNEM é a escolha dos textos literários pelos leitores na escola e seu contato com eles. O documento afirma que ocorre um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais da passagem do Ensino Fundamental para o Médio, uma vez que, visto como última etapa da educação básica, o ensino médio deve proporcionar leituras mais apuradas. Contudo, no documento é questionada a forma como isso é feito.

A leitura da literatura no contexto escolar, segundo as OCNEM, perde-se em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos. Aponta o documento que é verificada a fragmentação de obras e poemas, utilizados unicamente para exemplificar os estilos; prática que revela um grave problema no ensino, pois funciona como um veto à fruição das obras literárias. Argumenta-se que a preocupação com a inclusão de obras consagradas é substituída pela história da literatura e seus estilos e que as atividades de metalinguagem implicam uma prática de leitura arbitrária em relação à própria natureza da literatura.

Existe, no entanto, por parte do documento, a crença em que, a médio ou longo prazo, os manuais didáticos possam contribuir para uma prática de leitura que atue de forma mais satisfatória na formação de leitores autônomos, desde que passem a servir apenas como apoio, e não mais como centro das atividades no ensino da literatura. Enfim, as OCNEM sustentam a urgência de que sejam articuladas atividades que contemplem as necessidades imediatas dos jovens, mesmo que não sejam necessariamente escolares, para que a sala de aula funcione como um lugar de troca de experiências de leitura entre os estudantes, evitando que esses leitores leiam unicamente porque a escola pede. Tal postura implica o desenvolvimento de uma prática social de leitura que, segundo os documentos mencionados, a escola tem sistematicamente desconsiderado.

Assim, o estabelecimento de um único modo de abordar a literatura no contexto escolar (o historiográfico) até os dias atuais está em grande medida ligado não somente ao modo como a própria história se firmou como ciência durante o século XIX, mas também a

uma política da memória nacionalista defendida nos documentos oficiais, bem como ao modo como é disseminado pela escola por meio do livro didático.

Posto isso, no capítulo a seguir, a pesquisa parte para a identificação e análise dos recursos metodológicos, textuais e paratextuais usados pelo livro didático para o direcionamento dessa leitura da literatura.

CAPÍTULO 3

3. LIVRO DIDÁTICO E SUA COMPLEXA RELAÇÃO COM A LEITURA E A LITERATURA

De acordo com Antônio Augusto Batista (1999) atribui-se ao livro didático um pequeno valor social, ou mesmo um desprestígio social devido ao seu caráter efêmero, pois sua utilização associa-se tanto aos intervalos de tempo escolar do aluno como à ocupação do papel do professor. No entanto, constituindo-se esse tipo de livro na principal fonte de informação impressa, acessível a uma parte significativa de alunos e professores brasileiros, é preciso pois, conhecê-lo melhor.

Dados relativos à produção editorial brasileira têm indicado que, o impresso didático desempenha um papel extremamente importante. Batista aponta que no ano de 1998, segundo a *folha de São Paulo*, mais da metade (cerca de 70%) da produção editorial era de livros didáticos, e em termos econômicos, as vendas do subsetor de didáticos, representavam mais que o dobro com relação às demais vendas dos outros subsetores. Mais recentemente, o programa de estatística *Retratos de leitura no Brasil* terceira edição, lançado em 2012 em Brasília, aponta o livro didático como o Gênero mais lido, correspondendo a mais de 50% da produção editorial brasileira, cujo principal consumidor é o Governo.

Nessa perspectiva, e segundo Batista (p.533), investigações apontam que o livro didático estabelece relações complexas com o mundo da cultura, porque, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem do conhecimento e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico. Todavia esse pesquisado alerta que, ao lado de uma diversidade dos modos da literatura escolar encenar sua leitura e utilização, existe outra dimensão na qual o impresso didático propõe um “contrato de leitura” que supõe que seus leitores aceitem. Sendo que tal contrato assevera Batista, “relaciona-se aos leitores a que se destinam e aos modos pelo qual seus movimentos de leitura ou de utilização são previstos” (BATISTA, 1999, p. 544).

Atuais pesquisas falam sobre a difusão da equivocada noção de que os saberes escolares, em especial os divulgados pelos livros didáticos, consistem apenas em adaptações

simplificadas, para fins escolares, dos conhecimentos produzidos no campo da cultura e da ciência. Mas ao contrário dessa noção, vê-se que a origem dos saberes e objetos escolares, é bem mais complexa (BATISTA, 1999, p. 533).

Em síntese, para Batista (1999, p. 534) compreender o livro escolar brasileiro, implica saber que esse recurso pedagógico desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, nos processos sociais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira, bem como de suas relações com a escrita e com o letramento.

3.1 Leitura escolar pelo livro didático

Deusa Maria de Souza (1999a, p. 27) afirma que o livro didático, elemento constitutivo do processo educacional brasileiro, possui seu espaço marcado como centralizador de um(s) saber(es) definido(s) que reforça o discurso da competência e dita uma verdade, legitimada institucionalmente quando as instituições (re)produzem os livros didáticos e dão “forma” ao saber.

Ao trazer a reflexão sobre o livro didático no século XXI, a autora afirma que a autoridade concedida ao sujeito escritor é legitimada a partir do momento em que a instituição o permite. As editoras validam essa autoridade dentro de propostas que reforcem o aparelho ideológico do Estado, na perspectiva do contexto escolar, na condição de fomentador e consolidador desse aparato. Assim, para acontecer o conhecimento, os conteúdos são trabalhados dentro do que pode ou deve ser dito, ensinado ou veiculado (SOUZA, 1999a, p. 29), de que resultam a hierarquização dos saberes presentes nos livros didáticos e a definição das sequências, delimitando as ações pedagógicas dos professores e padronizando ações.

Em outro trabalho, a autora afirma que, com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático em 1997, o livro didático tem sido referência e desempenha papel de intermediário de orientação, estando a serviço nas relações entre professor-aluno-conhecimento, pois estabelece o quê e como ensinar, sem que o MEC considere os conflitos existentes entre sistema escolar e prática pedagógica (SOUZA, 1999b, p. 60). Ao contrário, mantém a imagem do professor no âmbito do ensino brasileiro: um profissional sem voz, sem autonomia e sem criticidade, que depende do livro didático para sustentar suas metodologias.

Marisa Grigoletto (1999) também aponta o livro didático como reprodutor de uma pretensa verdade posta, dada, de caráter homogeneizante e repetitivo. Essas características, que ela chama de massificantes, continuam a atender ao modelo exigido pelo governo ditatorial militar do país, como forma de exercer o controle ideológico sobre os professores e alunos para conseguir a ordenação e a unificação dos sujeitos. (GRIGOLETTO, 1999, p. 74). Nesse “contexto”, cabe ao professor ser mediador entre o livro e o aluno, de modo que se garanta o cumprimento das propostas do manual, reforçando, assim, “a caracterização do professor, nos termos de Giroux (1987), como proletariado (que executa e repete) e não como intelectual (que analisa e cria)”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 75). Portanto, no livro didático, o direito a interpretação, característica de todo ato de linguagem tomado discursivamente, é apagado e substituído pela univocidade, transparência e completude dos sentidos.

Acrescenta a pesquisadora que, mesmo trazendo propostas de reflexões, os textos não possibilitam que os alunos façam contextualização histórica e social da realidade em que vivem e nem que apresentem contribuições pessoais ou opiniões: apenas permitem a leitura homogeneizante, sem margem a outra interpretação pelo leitor. (GRIGOLETTO, 1999, p. 70-71).

Anna Maria G. Carmagnani (1999, p. 127), por sua vez, afirma que, a despeito das inúmeras críticas ao livro didático, este ainda tem sido a fonte mais utilizada nas instituições escolares, como se fosse a única fonte de acesso ao “saber institucionalizado” de que dispõem alunos e professores. Embora seu foco sejam as atividades de redação propostas no material, parece-nos que as críticas da pesquisadora podem ser deslocadas para as demais divisões desse tipo de obra, porque a proposta da autora é identificar e discutir representações de professor e de aluno ali inscritas.

A primeira “imagem” identificada pela pesquisadora é a de *professor como reprodutor de conteúdos versus aluno como receptor*, que se funda na crença em que todos ensinam e aprendem da mesma forma, não havendo espaço para possíveis ajustes durante o percurso. O professor reproduz o que é sugerido no manual ou livro didático, visando a alcançar os objetivos propostos, enquanto o aluno assimila o conteúdo e aprende conforme as condições oferecidas. (CARMAGNANI, 1999, p. 129).

A segunda imagem é a de *professor e aluno como seres despolitizados e ideologicamente neutros*, sem voz, cabendo à instituição o controle do que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido.

Na terceira forma de representação, encontram-se *professores e alunos como personagens executoras de tarefas*: professores e alunos seriam personagens obedientes a um *script*, ou um modelo pré-elaborado, mecânico, fechado, que determina o resultado que se espera deles.

Professores e alunos como sujeitos despreparados para a produção escrita constituem a quarta forma de representação, que emerge do fato de não haver, nos livros didáticos, momentos para a produção escrita e para a reflexão.

Souza (1999c, p. 154) também aponta o fato, negativo, de a produção escrita ser pouco elaborada nos livros didáticos, o que parece trazer “implícita a crença de que o aluno já deverá vir/estar imbuído de normas de escrita eficientes e aceitas”. Essa crença também conduz à construção de uma imagem do aluno como não crítico, não capacitado ou não acostumado a pensar e raciocinar porque é estimulado a pensar algo “pronto, moldado e definido”, bastando que o aluno, na interpretação, mude ou alterne suas palavras porque o resultado é uniforme e padronizado. (SOUZA, 1999c, p. 157).

Assim, a escola não é promotora da produção de sentido porque (ainda) funciona imaginariamente como transmissora do conhecimento.

3.2 Leitura da literatura e o livro didático

Tzvetan Todorov, em seu *A Literatura em perigo*, aponta uma série de problemas que, à sua época de formação, já comprometiam o ensino de literatura na escola. Situando as origens desses problemas na Antiguidade (a poesia como imitação da natureza, em Aristóteles; a poesia destinada a agradar e a instruir, como o queria Horácio), passando pela questão do belo ou da avaliação do valor estético e chegando ao “sentido amplo e extenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX”, o teórico “denuncia” a atual **substituição** do sentido da obra literária e de sua função para a compreensão da experiência humana pelo estudo de meios ou instrumentos para se chegar a esse sentido. Entre esses meios, destaca a apreensão dos fatos constitutivos da história literária ou dos “princípios resultantes da análise estrutural” (TODOROV, 2010, p. 31), em lugar de reconhecer a contribuição da literatura para a compreensão do mundo.

Embora formado nas/pelas “correntes” formalistas, defende o autor a necessidade de ampliar essa “concepção redutora da literatura” (TODOROV, 2010, p. 41) e entrelaçar as abordagens “internas” (inter-relações entre os elementos ou categorias da obra) às externas (“contexto histórico, ideológico, estético” ou forças sociais, políticas ou de outras ordens que “gerariam” os textos literários) a fim de que se chegue ao seu sentido: o de interpretação do mundo, ou de “um discurso sobre o mundo” (TODOROV, 2010, p. 40). Conclui o pensador que, se “o objeto da literatura é a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende [...] se tornará um conhecedor do ser humano”, e não “um especialista em análise literária” (TODOROV, 2010, p. 92).

Candido (2000, p. 32) também contesta o reducionismo de abordagens de aspectos externos às obras literárias: “para entender a literatura não basta somente aferir a obra com a realidade exterior, pois ao fazer isso corre-se ao risco de uma perigosa simplificação causal do fenômeno literário”.

O método tradicional de interpretação da obra literária, que começou a ganhar relevo desde o século XVIII, busca, segundo o historiador e crítico da literatura brasileira, estabelecer vínculo entre o conjunto de uma literatura e as condições sociais, o que pode, de um lado, positivamente, possibilitar o entendimento panorâmico e sequencialmente histórico das épocas, mas, por outro, pela dificuldade de mostrar essa ligação entre as obras e as condições sociais, admite um nexo causal de tipo determinista (negativo) entre ambas. (CANDIDO, 2000).

Então, entender a dimensão social como fator de arte é, para o crítico, considerar o elemento social na literatura como uma das partes que a constituem, e não apenas como referência externa que se apresente na materialidade da obra, para a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada. (CANDIDO, 2000).

Para a compreensão da Literatura em sua totalidade, faz-se necessário, segundo o autor, que deixe de ser imposto como único critério o ângulo sociológico, e que todos os elementos, sociológicos, psicológicos ou linguísticos, sejam utilizados livremente para que se entenda de forma coerente o sentido do fenômeno literário. (CANDIDO, 2000).

Também evocamos aqui as reflexões críticas sobre o ensino de literatura feitas por Regina Zilberman (1991): é função da teoria da literatura analisar um patrimônio já existente de obras escritas, que circulam socialmente, para conceituar a criação verbal de natureza

artística. Com relação ao “ensino secundário”, Zilberman afirma que surge no período colonial, com a finalidade de fornecer conhecimentos essenciais à formação das elites dirigentes, assumindo também um caráter preparatório para os estudos acadêmicos. Somente após o século XX sua configuração é mudada para ajustar-se às novas condições sociais e econômicas das classes médias urbanas. Enquanto a “escola secundária” preservou a natureza humanística de suas origens, o ensino de literatura não precisava de qualquer justificativa para fazer parte dos programas educacionais. Mas, após ser atribuída a essa etapa de ensino uma função profissionalizante, a presença da literatura no currículo teve que ser redefinida, passando a existir em razão das provas de seleção, como o vestibular. (ZILBERMAN, 1991).

Conforme a pesquisadora, sendo a escola a encarregada pela difusão do saber cultural, ela não elabora conceito nem propõe noção original de literatura, mas tão somente alarga o espaço de aplicação de conceitos já existentes. É, no entanto, a partir da escola e de seu veículo mais conhecido, o livro didático, que se pode conhecer qual antologia as instituições culturais estão interessadas em reproduzir nos distintos graus de ensino; além disso, esse “espaço” possibilita conhecer qual conceito de literatura vigora e circula na sociedade e como é disseminado nos vários graus de aprendizagem.

Na década de 1980 e falando do Brasil – especificamente do ensino escolar de literatura no Brasil da República Velha e com foco na obra de Olavo Bilac –, Marisa Lajolo, por sua vez, debatia *Usos e abusos da literatura na escola* e apontava, ancorada em Henri Marrou, para o fato de as leis e os textos didáticos estarem imbuídos do mesmo fundo ideológico, posto que educar, nos moldes instituídos pelo Estado, seria uma maneira de dominar. Criticava também a pesquisadora o “uso” da literatura como instrumento pedagógico, e não em sua função humanizadora, defendida por Antonio Candido (1972): algo que é capaz de exprimir o homem e, ao mesmo tempo, atuar na sua formação, mudando suas condutas e percepções do mundo, além de reforçar nele os valores sociais, posto que “dialeticamente” pode reconduzir seu fruidor à realidade. (LAJOLO, 1982).

Para a pesquisadora, a Literatura presente nos programas, livros didáticos e aulas do “segundo grau” (hoje ensino médio) é muito estereotipada; a Literatura é “limitada quase sempre aos clássicos brasileiros, juízos críticos e compartimentação estilística, que ao aluno cumpre obedientemente memorizar e reproduzir”. (LAJOLO, 1982, p. 13-14).

Lajolo (1982) reflete sobre a criação de uma literatura escolar brasileira. Para ela, trata-se não somente do uso da literatura pela escola, mas especificamente da elaboração de

uma literatura escolar carregada de valores nacionais, almejados pelos programas educacionais, de fundo “democratizante”: existiria uma distância quase intransponível entre a função humanizadora da literatura preconizada por Candido e os objetivos que regem sua inclusão em currículos escolares. Segundo a autora, essa distância decorre do empobrecimento do texto literário no universo escolar. O empobrecimento é o primeiro traço dessa literatura escolar que os jovens leitores apreendem nos livros didáticos, e, ao reincidir por todo o período escolar, “incapacita-os de forma permanente para fruição de obras que não sigam à risca o modelo proposto pela cartilha escolar”. (LAJOLO, 1982, p. 22). Portanto, a configuração da literatura escolar, para essa pesquisadora, consumida passivamente, projeta sobre o texto a sombra mediadora da escola, que o dissolve na linguagem da ideologia: “o autor do livro didático, para ter sucesso de público”, deve “tornar-se aliado da escola e não contradizer as autoridades constituídas, tornado seu texto porta-voz dos desígnios emanados do poder”. (LAJOLO, 1982, p. 26).

Mais recentemente e também refletindo sobre o ensino de literatura no Brasil, sobre a constatação de uma prática de ensino de literatura automatizada e transmissiva, com o predomínio da voz do livro didático, ou do autor que o elabora, William Roberto Cereja (2005) traz “uma proposta dialógica para o trabalho com literatura”. O autor apresenta um resgate histórico das possíveis causas de a história da literatura, ao longo de um século e meio, consolidar-se como disciplina e como prática de ensino por excelência.

Conforme o estudioso, o espírito de nacionalidade que marcou a cultura brasileira no século XIX é o principal fator do predomínio de uma abordagem historiográfica da literatura no contexto escolar brasileiro. Assevera o autor que a periodização da literatura prevalece em todos os setores do ensino, da educação básica ao ensino superior, tanto em obras historiográficas e literárias modernas, quando em manuais didáticos destinados ao ensino médio. (CEREJA, 2005).

Acrescenta Cereja (2005) que, depois da década de 1970, o livro didático passou a determinar a linha teórica e a metodologia a serem utilizadas nas aulas de literatura; mas, para ele, a problemática da educação não está na transposição didática da historiografia literária, e sim no fato de ser a história da literatura o foco central do ensino, não havendo espaço para outras abordagens da literatura.

Importa acrescentar que o livro didático pode, em alguns casos, não ser o único instrumento didático a ser utilizado, mas, em sendo o principal veículo pelo qual se pode

conhecer o conceito de literatura que vigora e circula na sociedade, sua qualidade pode ser “medida” pelo modo como trata a literatura e seu processo de recepção na escola. Portanto, as questões percebidas, após uma análise minuciosa, podem ser determinantes na práxis do ensino.

Assim, mãos, olhos e cérebro à obra...

3.3 Uma proposta de análise: *o corpus*

Para a análise, foi selecionado o exemplar destinado ao aluno da obra *Português: contexto, interlocução e sentido* – Ensino Médio – volume dois, primeira edição de 2008, editora Moderna, com autoria de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. O primeiro passo da análise consiste em observar como a literatura é apresentada ao estudante do segundo ano desse nível de ensino e quais as possíveis impressões que este poderá ter da arte literária a partir do seu contato com esse recurso didático.

O livro em questão foi o selecionado pela equipe da escola Estadual Fernando Corrêa, município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, e distribuído aos alunos no ano de 2011, com o intuito de “vigorar” durante três anos, ou seja, até o final do ano de 2013. Segundo a instituição, é necessária a troca periódica das obras a fim de que os educandos estejam sempre atualizados aos exames de qualificação, para os quais é direcionado, em grande parte, o trabalho com a literatura. O processo de seleção envolve os critérios da atualidade da obra e da “obediência” desta às orientações do *Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul*, confirmando as palavras de Souza (1999).

Conforme mencionado na Introdução, a descrição aqui proposta incide sobre a parte do livro concernente ao ensino do Romantismo, observando os recursos textuais e paratextuais que orientam: a) questões metodológicas: objetivos, proposta de atividades e avaliação; b) a seleção de autores e obras; c) a concepção de literatura e sua disposição em estilos de época. Simultaneamente à descrição objetiva, é feita a análise comentada com ajuda do aporte teórico articulado.

3.3.1As questões metodológicas

3.3.1.1 Os objetivos traçados

Tomar os objetivos como ponto de partida é importante porque todo trabalho se direciona àquilo que pretende. A análise dos objetivos da obra será feita a partir de notas introdutórias apresentadas pelas autoras. Como se trata de um exemplar destinado ao aluno, inicialmente será examinado o diálogo que as autoras estabelecem com esse destinatário.

O livro traz, na segunda folha, um texto intitulado como “Apresentação”, em cujo discurso é possível identificar os objetivos propostos para o trabalho com a linguagem que as autoras ressaltam como fundamental para a aquisição do conhecimento em geral e para integração do aluno nos diversos contextos sociais de interlocução. Como trazem as autoras, é pretendido um trabalho em conjunto com a escrita e a leitura de diversos gêneros. A leitura também é proposta como momento para o descanso necessário das atividades diárias, bem como para reflexão sobre outros momentos da história humana, tarefa que fica a cargo dos textos literários, a partir das experiências estéticas que podem propor.

Quer parecer-nos, já de início, que a literatura será “usada” como ferramenta para discussões sobre temas transversais, como ética, cidadania, preconceito, entre outros. Insinua-se, ainda, uma tendência de pendor marxista, que vinculará o texto literário à realidade social, a que o crítico Antonio Candido (2000) chama de análise *externa da obra*, ou seja: o valor e o significado de uma obra literária dependem de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade.

Na sequência, apresenta-se o sumário, que sintetiza toda a proposta do livro: a divisão em três “frentes” – literatura, gramática e redação –. Esses conteúdos articulam-se em oito unidades, sendo destinadas para a literatura as três primeiras, das quais a primeira é o Romantismo, objeto de análise deste trabalho e foco da pesquisa.

Considerando, de uma perspectiva quantitativa, a disposição do livro nas três grandes seções, a parte reservada à literatura ganha relevo, pois, além de estar posta como o primeiro contato do educando com a linguagem, compreende a maior fração: cerca de 47%, totalizando 302 páginas. Isso é, a nosso ver, contraditório em relação ao número de aulas destinadas à disciplina Literatura na “grade” das escolas de quase todo o Brasil: a média de duas horas aulas semanais, inclusive na escola Fernando Correia, de onde obtivemos o livro pesquisado. Para o ensino de gramática, o livro disponibiliza a quarta e quinta unidades, com o total de 254 páginas, e, para a escrita, a sexta, sétima e oitava unidades, que totalizam 80 páginas.

A primeira unidade, que, como já mencionado, destina-se ao ensino do Romantismo, é subdividida em oito capítulos. Na página introdutória a cada capítulo, sob forma de paratexto, há uma nota em que alguns objetivos aparecem explícitos ao aluno, destacando o que ele “deverá” saber ao final do estudo daquele capítulo. Já nesse ponto é possível reconhecer que ocorre, por meio desse recurso paratextual, uma prática de leitura protocolar que define o uso adequado do texto de acordo com a perspectiva de Chartier (1999), e direciona o olhar do aluno, como se pode ver no trecho transcrito a seguir:

Objetivos

O que você deverá saber ao final deste estudo.

1. O que foi o Romantismo.
 - Como as revoluções burguesas desencadearam o movimento romântico.
 - Quais foram as características do projeto literário do Romantismo.
 - Quais foram as principais correntes românticas.
2. Como se caracterizou o Romantismo português.
 - Por que a primeira geração romântica portuguesa se associava ao contexto da revolução liberal.
 - Qual a importância do resgate do passado português para o projeto de nacionalidade desenvolvido por Alexandre Herculano.
 - Quais foram as características das novelas de Camilo Castelo Branco.
 - Como a obra de Julio Dinis introduz o romance de tema contemporâneo em Portugal. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 4).

O trecho transcrito encerra aspectos que confirmam o que diz Chartier (1999) sobre o fato de os atos de leitura só poderem ser pensados em conformidade com os protocolos de leitura, que, depositados no objeto lido, postulam a justa compreensão do texto de acordo o seu autor. Nesse sentido, e conforme a perspectiva da paratextualidade proposta por Genette (2009), segundo a qual “todos elementos que reforçam e acompanham o texto ganham força para definir e até manipular o quê e como se deve ler”, é possível dizer que o trecho citado caracteriza-se também como um recurso paratextual de ordem textual ou epitexto. Por meio dele, ocorre um direcionamento de leitura que concorre para a compreensão da literatura como movimento literário e para a valorização de um discurso nacionalista.

Assim, a literatura é sistematizada em cada capítulo a partir das metas ou objetivos elencados em tópicos. Há, na sequência, a contextualização histórica do “movimento”, com ênfase nos aspectos histórico-social e político da literatura. O aluno precisa reconhecer o projeto estético do movimento literário, relacionando as produções ao respectivo período. Nesse sentido, os objetivos propostos pelo livro condizem com o que postula a LDB 9394/96 para o ensino de literatura (BRASIL, 1996): a educação deve destacar o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e recuperar, pelo texto literário, a construção do imaginário coletivo e do patrimônio representativo da cultura.

Verifica-se também a preocupação em relacionar o uso da linguagem pela literatura, comparando-a a outras manifestações artísticas, como a pintura, que é bastante usada para ilustrar os textos, deixando claro o interesse pelas relações intertextuais ou intersemióticas e pela interpretação de textos tanto verbais como não verbais. Para tanto, é reservada uma seção denominada *Conexões*, ao final de cada capítulo, com sugestões de obras atuais ligadas ao cinema e à música que fazem intertexto com as obras do Romantismo. Nessa abordagem sincrônica e diacrônica da literatura, nota-se que esta se volta para a relação com seu tempo e suas transformações, de modo que o estudo comparativo das obras permite a compreensão dos textos por meio dos aspectos históricos.

Pode-se afirmar que a obra procura atender à proposta dos PCN – Ensino Médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias) no que tange ao trabalho com textos diversificados (não só textos formais) e diversos sistemas semióticos, visando ao refinamento das habilidades de leitura e escrita, fala e escuta, bem como à reflexão sobre a língua e a linguagem. Também subjazem, no livro didático em análise, princípios sociointeracionistas que, segundo o documento mencionado, devem nortear o trabalho em sala de aula: é pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, e todas as atividades humanas são mediadas simbolicamente. Pelos textos, o sujeito fala de si mesmo e do mundo que o rodeia (relações convencionais). As ações do sujeito são reguladas por outros sujeitos nas relações sociais (com diferentes classes) e num determinado contexto social e histórico. (BRASIL, 1999).

3.1.2 Proposta de atividade

A metodologia é, depois dos objetivos, a proposta que põe em prática o que foi visto nos conteúdos dos textos. Sua eficiência é decisiva para que o trabalho com a literatura possa,

além de alcançar os objetivos propostos, contribuir para a formação do gosto pela leitura do educando, pois pode levá-lo a momentos de descoberta.

No exemplar analisado, as atividades propostas para o ensino do Romantismo referem-se à interpretação dos textos, ou de fragmentos, que apresentam glossários no final, indicando a preocupação com a competência linguística do educando. Às vezes, essas atividades são acompanhadas de comentários, inseridos nas margens esquerda ou direita, sobre obras ou autores estrangeiros que se destacaram no período romântico, evocando, mais uma vez, o diálogo entre textos. Há, também, tiras de “Tome nota” entremeadas aos conteúdos dos capítulos, que, na condição de recursos paratextuais, servem para destacar conceitos-chave sobre as características do projeto estético ou sobre o movimento literário estudado. Esse recurso aponta, de um lado, para a preocupação com a historiografia; de outro, para os “exames” a que o aluno desse nível de ensino vai submeter-se, sobre os quais se pronunciava Zilbermann (1991). Também se nota, ali, ainda que sutilmente, aquela “compartimentação estilística, que ao aluno cumpre obedientemente memorizar e reproduzir”, a que se referiu Lajolo (1982, p. 14).

Na abertura de cada capítulo, há outro recurso paratextual que, a nosso ver, contribui para a valorização da abordagem historiográfica da literatura: a seção “Uma viagem no tempo”, em que é apresentada ao aluno uma prévia do conteúdo a ser tratado no capítulo. Nota-se, já pelo título, que apresenta *Primeiras leituras*, que o texto é o norteador da abordagem feita à literatura. Quase ao final dos capítulos aparece a seção “Jogo de ideias”, na qual o aluno é estimulado a ter contato com outras atividades artísticas por meio de uma participação em grupos. A esses grupos cabe a discussão de certo tema relacionado com a escola literária em estudo, no caso o Romantismo, com o desenvolvimento de debates, representação musical ou cênica, entre outras atividades. Esse tipo de atividade, além de poder ser visto como extraclasse, demonstra uma preocupação das autoras: ir além da simples apresentação de conteúdos.

Ao final de cada capítulo, como já mencionado, há a seção *Conexões*, onde são apresentadas propostas que se assemelham a *links – para assistir, para pesquisar, para navegar, para ouvir* – e que relacionam as obras do Romantismo a outras manifestações culturais recentes, remetendo, mais uma vez, à preocupação com a intertextualidade.

Os exercícios propostos no livro são, em geral, variados, envolvendo leitura e visualização. As questões devem ser respondidas em uma folha à parte. Propõe-se a

identificação das intenções e posições do narrador ou do eu-lírico, demonstrando a preocupação com características de diferentes gêneros, com a comunicação e os elementos estéticos do texto literário, mas, sobretudo, com as características apresentadas pelo texto literário e que o “enquadrem” no estilo romântico. Contudo, se se considerar que Literatura envolve leitura, os exercícios trazem revelações que poderiam ficar a critério da análise dos alunos ao realizarem suas próprias leituras, de modo que não sobra muito a ser descoberto. Em caráter de exemplo, observam-se os trechos a seguir:

5- b) O narrador chama atenção do leitor para a paixão que une as personagens por meio de uma descrição exagerada de seu comportamento. *Cite e comente uma personagem do texto em que se pode perceber isso”. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 6).

5- O tema do poema e o tratamento dado a ele indicam sua filiação ao Romantismo? Explique por quê. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 12).

4- Esse poema, embora relacionado ao indianismo, apresenta um tom mais lírico e confessional. Que sentimento domina o eu lírico? Justifique com elementos do poema. * Na linguagem utilizada e no conteúdo, quais os elementos do poema que mostram que ele pertence à primeira geração da poesia romântica? (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2008, p. 45).

Como se pode ver, na primeira questão ocorre uma interpretação prévia, ficando a cargo do aluno leitor somente comprovar o que foi afirmado pelo autor da questão. Na segunda e terceira questões transcritas, fica evidente que os exercícios também concorrem para direcionar a leitura do aluno para a “classificação de autores em períodos literários e para o reconhecimento de características dos movimentos literários” que Cereja (2005, p. 116) argumenta ser o foco do ensino de literatura há mais de 150 anos. Assim, se a leitura da literatura possui o caráter de representar a totalidade do real dando conta das peculiaridades do humano, como argumenta Zilberman (1997, p. 26), o trecho aqui observado confirma a tese de Grigoletto (1999, p. 70-71), quando afirma que, mesmo que os livros didáticos tragam propostas de reflexões, os textos não possibilitam que os alunos apresentem contribuições pessoais ou opiniões, mas induz a uma leitura homogeneizante, sem margem a outra interpretação pelo leitor.

A abundância de verbos no imperativo – “descreva”, “releia”, “cite”, “justifique”, “Tome nota” – é um recurso textual que perpassa toda a proposta do livro (e que pode ser notado nas questões acima citadas) e pode ser entendido como necessário à execução da metodologia, mas também pode representar, como afirma Grigoletto (1999), um discurso

autoritário que massifica o saber sob uma pretensa proposta de impor uma verdade, que anula qualquer direito à interpretação do aluno. Questão que no ponto de vista de Souza (1999c, p. 154) conduz à construção de uma imagem do aluno como não crítico, não capacitado ou não acostumado a pensar e raciocinar porque é estimulado a pensar algo “pronto, moldado e definido”, bastando que o aluno, na interpretação, mude ou alterne suas palavras porque o resultado é uniforme e padronizado. (SOUZA, 1999c, p. 157).

Considerada a metodologia que orienta as propostas de atividades, pode-se afirmar que a leitura da literatura conduzida pelo livro didático é uma leitura protocolar – no sentido concebido por Cereja (2005) –, que não promove a produção de sentido porque (ainda) funciona imaginariamente como transmissora de um conhecimento que precisa coincidir com um patrimônio cultural instituído pela história da literatura.

3.1.3 Avaliação

A avaliação é vista como uma parte delicada em qualquer situação passível de se fazer. Na área da educação, não poderia ser diferente, pois envolve sempre critérios e sistematização. No contexto escolar, mesmo que medidas sejam tomadas em equipe, a avaliação acaba por ser algo particular, pois, em se tratando de sala de aula, os diagnósticos precisam ser aplicados por cada professor, de acordo com cada realidade. No entanto, recursos pedagógicos, como o livro didático, podem servir também como instrumento avaliador, ou até mesmo regulador.

O livro-objeto de análise não fornece exercícios específicos de avaliação, mas pode-se deduzir que as atividades e exercícios propostos também podem servir para esse fim, dependendo de decisão do professor. Nesse sentido, as autoras parecem querer desconstruir uma prática apontada por Souza (1999a), que é a manutenção de uma imagem negativa do professor no âmbito do ensino brasileiro: um profissional sem voz, sem autonomia e sem criticidade, que depende do livro didático para sustentar suas metodologias.

A ausência de exercícios próprios para a avaliação pode indicar a autonomia dada aos professores, mas, ao aluno, cabe saber os critérios pré-estabelecidos pelos autores. Ademais, os exercícios são elaborados de forma a induzir o aluno a apenas uma perspectiva, no caso a do elaborador da questão, desconsiderando a capacidade perceptiva do aluno e subestimando

o domínio do conteúdo pelo professor ou sua autonomia. Aqui se podem ver ao menos as duas primeiras imagens de aluno e professor discutidas por Carmagnani (1999).

Nos exercícios aplicados, pode-se perceber que é cobrada do aluno a habilidade de análise e interpretação, sempre referente a um texto. No entanto, mesmo que o livro não proponha nenhuma atividade voltada especificamente para avaliação em sala de aula, fica transparente o fato de que os educandos terão que prestar conta do que “aprenderam”. Por meio de enunciados deônticos, típicos do discurso institucional oficial, apresentam-se a necessidade e a obrigação de “agentes moralmente responsáveis” pela função social do ensino-aprendizagem. Com marcas explícitas, como o verbo auxiliar modal “dever”, apresenta-se a “responsabilidade” do aluno, que “deve” mostrar o que aprendeu ao final dos estudos do capítulo, a partir da explicitação dos objetivos na primeira página de cada capítulo, de cada unidade, como no trecho que se segue:

OBJETIVOS

O que você deverá saber ao final deste estudo.

1. **Como se caracterizou a produção literária da primeira geração romântica.**
 - Qual a relação entre a independência política e o Romantismo brasileiro.
 - Como os viajantes estrangeiros influenciaram a escolha dos símbolos literários da nossa identidade cultural.
2. **Como se caracterizou a poesia indianista de Gonçalves Dias.**
 - De que modo o índio simboliza o encontro entre os ideais românticos e o desejo de independência literária (ABAURRE; PONTARA, 2008, p.30).

Há também, no final de cada unidade, a seção “Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares”, em que fica evidente a necessidade de os alunos serem preparados para prestação de provas, e não somente as que ocorrem em sala de aula, conforme mencionamos. Esse posicionamento das autoras, a nosso ver, contradiz sua proposta inicial, explicitada na página de apresentação ao estudante, em que a leitura da literatura é representada como momento de descanso. Sobre esse assunto, é mister trazer para esta discussão a reflexão de Zilberman em *Ler ou estudar eis a questão*, onde a autora argumenta que a leitura literária possui o caráter de representar a totalidade do real, dando conta das peculiaridades do humano, desde que seja incorporado ao universo do ensino uma leitura da literatura não de coerção e controle, mas de fruição e liberdade. (ZILBERMAN, 1997).

3.3.2 Como a literatura é disposta no livro

3.2.1 Seleção de autores e obras

O primeiro contato – ou, em muitos casos, o único que o aluno vivencia – do aluno com a literatura ocorre na escola. Por isso, toda articulação da literatura, em especial a forma como as obras são apresentadas ao educando, será determinante na formação da impressão que este terá sobre a literatura em toda a sua vida.

No ensino de literatura, os textos literários precisam ser o ponto central dos estudos, porque são eles que envolvem as informações que serão o motivo de apreciação e interpretação. De acordo as Orientações Curriculares Nacionais, as obras precisam ser acompanhadas de um contexto, sem, contudo, servirem de pretexto para o reconhecimento de estilos de época, estudo de gramática ou valorização da língua culta. (BRASIL, 2006).

Considerando o aspecto social da literatura, é importante que a discussão do texto, como afirma Candido (2000), envolva a obra, o autor e o público-leitor. O conhecimento sobre o autor é muito importante, mas não é viável que a biografia sobressaia à obra, pois, segundo o pensamento do crítico, ao se priorizar o contexto sociológico, corre-se o risco de uma simplificação causal e determinista da obra. (CANDIDO, 2000).

Constatamos, em nossa análise, que o levantamento dos autores selecionados se atém à sua importância ou ao espaço ocupado por eles no cânone, sem, contudo, aprofundar os comentários. No que concerne à seleção dos textos no livro, a análise pretende uma discussão mais aprofundada, refletindo sobre o modo como as produções literárias são trabalhadas, com o intuito de compreender a função atribuída à literatura no contexto escolar.

Há, nos capítulos do livro em análise, certa repetição esquemática: primeiras leituras, explicação da geração ou fase do movimento em estudo (no caso, o Romantismo), citações de autores, textos literários ou fragmentos, acompanhados ou não de exercícios. A literatura comparada é superficialmente abordada na seção “A tradição da”. Com relação ao espaço ocupado pelos autores, alguns são mencionados com uma pequena biografia e outros com uma de considerável extensão, juntamente a algumas de suas obras que se destacaram, que aparecem com a função de ilustrar as características do autor e do movimento romântico. Os

textos são, em geral, acompanhados de glossários, em especial quando são propostos exercícios de análise.

Na seção denominada “Primeiras leituras”, que antecede a abertura de cada capítulo, referente ao estudo da Literatura Portuguesa, é apresentado o texto “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe, retirado do livro *Histórias fantásticas*, cujo organizador é Paulo Paes. No primeiro capítulo, considerações sobre o projeto estético e a contextualização histórica do surgimento do Romantismo antecede a abordagem propriamente da literatura portuguesa. Nessa prévia, são vistos fragmentos de textos de autores ingleses, ora seguidos de exercícios de análise, ora seguidos de breves comentários biográficos, como, por exemplo, *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, *Amo-te*, de Elizabeth Browning, extraído do livro *Poemas traduzidos*, de Manuel Bandeira; *Porque não pude parar pra Morte*, de Emily Dickinson, extraído de *Uma centena de poemas*.

Na Literatura Portuguesa, o Romantismo é dividido em gerações, e a ordem classificatória de cada geração é acompanhada de comentários sobre os autores; os textos, seguidos de questões ou não, servem para exemplificar o movimento ou seu autor. As obras ou fragmentos que aparecem são: os poemas “Destino” e “Não te amo”, de Almeida Garrett, extraídos do livro *Folhas caídas*; o fragmento do texto “A cruz mutilada”, de Alexandre Herculano; fragmento do romance *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco; um trecho do romance *As pupilas do senhor reitor*, de Júlio Dinis.

Os comentários literários e biográficos dos autores são ilustrados com fragmentos de suas obras. Na penúltima seção do primeiro capítulo, “A tradição do”, referente ao Romantismo Português, são citados autores que influenciam e outros que foram influenciados pelo movimento português, como Alfred Tennyson (poeta inglês), Charles Baudelaire (poeta francês) e Pablo Neruda (escritor chileno). Também há breve comentário sobre o pensamento do francês Jean-Jacques Rousseau, que influenciou o ideário de todo o projeto literário Romântico.

O Romantismo brasileiro também aparece dividido em gerações. No capítulo dois, em que é vista a primeira geração, o único autor referido é Gonçalves Dias, que representa a poesia dessa geração. O espaço ocupado pelo autor compreende todo o capítulo, apresentando-se vasta biografia e citação de diversos fragmentos de suas obras para ilustração das características da fase em questão. O fragmento da obra *I-Juca-Pirama*, já citado na seção “Primeiras leituras”, é várias vezes retomado no decorrer do capítulo, para exemplificação do

autor e da fase, seguido de exercício de análise. Outras obras também são vistas, como: “O canto do guerreiro”, “Deprecação”, “Leito de folhas verdes”, “Se se morre de amor”, “Marabá”, “Olhos verdes” e, por último, “Canção do exílio”, de que é explorada a intertextualidade. Na seção “A tradição da”, aparecem vários outros autores, como Casimiro de Abreu, Murilo Mendes (ambos com “Canção do exílio”), Paulo Paes, com “Canção do exílio facilitada”, e Chico Buarque, com “Sabiá”.

Na segunda geração, abordada no terceiro capítulo, tem maior destaque o autor Álvares de Azevedo, de quem já foram citados, em “Primeiras leituras”, três de seus poemas “O poeta”, “Soneto” e “Adeus meus sonhos”. Há também outros poemas desse autor entremeados aos comentários sobre as características dessa fase romântica, seguidos ou não de exercícios, como: “Sonhando”, “Pálida imagem”, “Lembrança de morrer”, “Quando à noite no leito perfumado” e “É ela! É ela! É ela! É ela!”, todos extraídos do livro *Lira dos vinte anos*. São também citados, com uma pequena biografia junto a uma de suas obras, os autores Casimiro de Abreu e Fagundes Varela, porém sem nenhuma de suas obras. A seção “A tradição da” faz referência a Byron e uma de suas obras, como importante influenciador dessa fase “pessimista” do Romantismo, e a Augusto dos Anjos e Manuel Bandeira como influenciados.

Para a terceira geração do Romantismo no Brasil é destinado o quarto capítulo. O principal representante que aparece é Castro Alves, já citados dois de seus poemas em “Primeiras leituras” (“A canção do africano” e “A cruz da estrada”), ambos retirados do livro *Obras completas*. Quase todo o capítulo é ilustrado com fragmentos do poema “Os escravos”, de Castro Alves, mas também aparece uma pequena nota sobre a imagem da mulher em sua poesia lírica. Sousândrade é citado brevemente junto ao fragmento de sua primeira obra, *Guesa errante*. Na seção “A tradição da”, aparece o francês Victor Hugo como precursor que exerceu influências, e, como influenciados, Jorge de Lima e Ferreira Gullar.

A prosa romântica compreende o quinto, sexto e sétimo capítulos, sendo o Romance Urbano abordado no quinto capítulo, no qual são destacados, pela ordem de surgimento, com uma pequena biografia seguida de fragmentos de suas obras, Joaquim Manuel Macedo, com *A moreninha*; José de Alencar, com *A viúvina* e *Senhora*, e Manuel Antônio de Almeida, com *Memórias de um sargento de milícias*. Na seção “A tradição do”, são citados autores e suas respectivas obras que dialogam com essa fase do Romantismo, como Machado de Assis, com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, e Clarice Lispector, com *A hora da estrela*.

Para o Romance Indianista é destinado o sexto capítulo, e o autor mais citado é José de Alencar, cuja obra *O guarani* abre o capítulo em “Primeiras leituras” e é várias vezes mencionada para ilustrar as características do autor da fase. Também são citados os romances *Iracema* e *Ubirajara*, seguidos de exercícios de análise. Na seção “A tradição do”, são citados, com fragmentos de uma de suas obras que fazem intertexto com a fase indianista, o árcade Basílio da Gama, com *O Uruguai*, e as cartas de Américo Vespúcio.

O sétimo e último capítulo aborda o Romance Regionalista e o Teatro Romântico. Representam o primeiro Visconde de Taunay, com a obra *Inocência*, cujo fragmento abre o capítulo em “Primeiras leituras”; José de Alencar, com *O gaúcho*, *O tronco do ipê* e *O sertanejo*, mas também são mencionados sem, contudo, aparecer alguma de suas obras, Franklin Távora e Bernardo Guimarães. O teatro romântico é representado por José de Alencar e Martins Pena junto a fragmentos de suas obras *O demônio familiar* e *Comédias*, respectivamente. Na seção “A tradição do”, são citados Euclides da Cunha, Guimarães Rosa e Renato Teixeira, junto ao fragmento de uma de suas obras, destacando seu relacionamento intertextual com a prosa regionalista romântica.

Também é importante mencionar que, em todas as gerações e fases do Romantismo, são citados artistas plásticos significativos para o movimento e também alguns artistas ligados à música que receberam influência dessa escola literária. A citação desses artistas revela a preocupação em demonstrar a inter-relação entre a literatura e outras modalidades artísticas. Pela presença de comentários sobre autores pertencentes à literatura universal, vê-se que a abordagem oferecida pelo livro procura não se restringir às literaturas portuguesa e brasileira. Praticamente todos os autores e obras de outras culturas mencionados pertencem ao contexto europeu; não há nenhuma que lembre a literatura africana ou de influências indígenas.

De modo geral, os autores são apresentados por uma resumida biografia e fotografias, seguidas de comentários sobre seus trabalhos literários, de citação de textos com aplicação de exercícios, variando a quantidade de dados conforme a importância conferida ao autor. O livro enfatiza apenas os autores consagrados pela literatura, desenvolvendo certa hierarquia, e os que são apresentados com maior destaque correspondem aos tradicionais clássicos que povoam outros livros didáticos e que (ainda) constituem as chamadas “leituras obrigatórias”.

Concernente ao espaço reservado, no livro, para os textos literários, parece não ser o de maior relevância. Os textos estão dispostos entremeados de inúmeras informações e comentários sobre o contexto de surgimento da fase do movimento romântico a que cada um

pertence, juntamente a atividades de interpretação que enfatizam o aspecto linguístico dos textos e as características que comprovam seu pertencimento à fase do movimento romântico em estudo. Com relação às informações viabilizadas pelos conteúdos dispostos em torno do texto literário, viu-se que são bastante numerosas, sobressaindo-se à quantidade de textos literários. Além disso, as informações priorizam o aspecto externo às obras, ou seja, social e histórico do contexto de surgimento, aplicando a elas, como afirma Antonio Candido (2000), a uma abordagem reducionista.

Se formos considerar a perspectiva do teórico Gerard Genette (2009) – paratexto é tudo o que sinaliza e se coloca ao lado de outra organização textual, mantendo, com esta, uma relação não de dependência, mas de continuidade –, podemos compreender que, no livro em análise, são paratextos, de ordem factual, as informações ou conteúdos dispostos em torno do texto literário ou trecho de obras, bem como os critérios de seleção de autores ou o relevo a algumas de suas obras, em detrimento das de outros autores.

Assim, podemos entender que a articulação dos conteúdos e a seleção dos autores ou das obras compreendem recursos paratextuais de ordem factual que concorrem para que os objetivos, explícitos logo no início de cada capítulo, sejam atingidos. Estes, no geral, se orientam para o reconhecimento das características das fases do movimento romântico e também para a fixação das ideias de construção da identidade nacional pelos movimentos culturais.

3.2.2 *A periodização da literatura*

Desde quando houve a supervalorização do caráter cientificista da história no século XIX, pelo qual as experiências passadas tornaram-se o elemento pelo qual a humanidade progressivamente se constitui, a literatura tem servido como objeto da história da literatura. E foi pela inclusão das literaturas nacionais modernas no currículo escolar que se pôde notar, segundo Lajolo (1995), o quanto a parceria entre a história da literatura e a escola e seus arredores constitui ponto importante no percurso social pelo qual a história da literatura cumpre sua função ideológica. Nesse período, a literatura passa a servir como instrumento de análise das sociedades, o que motivou o desenvolvimento de uma historiografia que fosse ao encontro dos ideais da classe burguesa, o que foi “acolhido” pela escola até o início do século XX, quando houve uma ruptura, como mencionado no capítulo anterior.

No manual didático em análise, a periodização literária acaba por constituir-se como o conteúdo orientador dos estudos da literatura, uma vez que dita a sequência dos capítulos. É a partir dos “estilos” de época que são norteados outros assuntos, como a classificação em gêneros, tendências de formas textuais e caracterização de obras. É em face da influência que cada período exerceu sobre as obras que ocorre a supervalorização dada aos estilos de época, pelos quais o educando deve acompanhar a contextualização das obras de acordo com as transformações literárias ocorridas em cada momento histórico.

No livro, o texto é situado no interior do contexto histórico em que foi gerado. A linguagem literária está relacionada a outras produções artísticas, ficando evidente que são resultado das manifestações sociais. A periodização é marcada a partir do surgimento do movimento romântico no contexto europeu, passando para as manifestações do Romantismo em Portugal e, na sequência, no Brasil, sendo feita uma caracterização geral do movimento em cada país antes de apresentar as produções literárias.

Cada fase ou geração romântica nos respectivos países do seu surgimento é contextualizada histórica e culturalmente, ocasião em que são citados autores estrangeiros, como Goethe, Byron e Victor Hugo, precursores que exerceram influência no movimento, assim como sua repercussão sobre autores que sofreram a influência de autores românticos, como Machado de Assis e Graciliano Ramos. Nota-se que é traçada uma linha de tempo imaginária e, no interior de cada fase ou geração do Romantismo, os autores são comentados junto com suas produções. Há também, junto à contextualização histórica, uma esquematização em gráfico dos principais fatos históricos que marcaram a época do surgimento do Romantismo na Europa e no Brasil. Vê-se que essa é uma característica de linearidade que também pode ser entendida como um paratexto (GENETTE, 2009), e, portanto, um direcionamento de leitura.

No livro analisado, a abordagem historiográfica da literatura mostrou-se ser relevante para a demonstração das características das produções, assim como as influências que contribuíram para as mudanças de cada geração ou fase do Romantismo. No entanto, se há uma devida contextualização entre as obras e as fases ou gerações, as obras ficam para segundo plano, com o domínio da periodização. Esse é um fator que revela um modo de ser da literatura, que se tem estabelecido de forma hegemônica, considerado o suporte e contexto de leitura pelo/no qual é divulgado, bem como a finalidade para a qual é posta.

Assim, se for considerado que os protocolos de leitura são orientações que regem as práticas de leitura, é possível entender que, por ser desenvolvido no livro um trabalho que orienta ou mesmo direciona o aluno e suposto leitor a conceber a Literatura como sequência de fases, períodos, numa perspectiva histórica que tem que coincidir com a história do país, o tipo de leitura da literatura que o livro didático em questão desenvolve é uma leitura protocolar.

3.2.3 *Como a literatura é vista no livro*

No texto “Apresentação”, direcionado ao aluno, é possível identificar, mesmo que de forma indireta, que a literatura está ligada à atividade de leitura, sendo esta posta como um momento de desaceleração (ou descanso) das atividades diárias. Nessa apresentação, especificamente ao texto literário é dada a função de transportar o leitor para outras realidades, porém não como arte de criar universos ficcionais paralelos e simétricos ao real, ou denunciar suas arbitrariedades e as possibilidades ou impossibilidades da condição humana. Todavia, o conceito de literatura parece ser alvo de certo reducionismo, pois emerge como algo que conduz o aluno a outros momentos históricos, para refletir sobre o pensamento dos homens que contribuíram para a formação do mundo atual. Como se pode notar, tal aspecto ratifica o que propõem o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul e os PCNs para o ensino de Literatura.

Nesse sentido, a literatura é vista como produção artística que abre uma janela para o passado, para conhecer o pensamento das pessoas que viveram em diferentes momentos e confrontá-los (pensamento e momento) com os atuais. Os textos são analisados no nível do discurso, junto ao estético, embora a terminologia utilizada para caracterizar a linguagem literária não receba, no volume em análise, um estudo especializado. Pela abordagem ao Romantismo, fica transparente a importância dada ao processo histórico pelo qual passa a literatura, bem como sua condição de fato social.

Apesar de o exemplar analisado trabalhar variados gêneros literários, não é feita uma classificação quanto à estrutura (elementos constitutivos), forma e extensão. As modalidades literárias (poemas, romances, dramas, etc.) são citadas de acordo com a necessidade de apresentação das produções dos autores e em conformidade com as gerações ou fases a que

pertenceram, mas sem se preocupar em esclarecer a distinção entre gêneros literários e não literários.

Quanto ao estudo do Romantismo, o livro traça um panorama geral sobre o projeto estético e o ideário do movimento romântico, cabendo aos textos literários exemplificá-los. Em termos gerais, mesmo que as teorias sociológicas não sejam mencionadas, a literatura é abordada no livro sob essa perspectiva, sendo discutida inclusive como atividade de leitura, muito embora falte um trabalho que a aprimore.

Essa questão tem inquietado muitos estudiosos, inclusive Tzvetan Todorov, que, em seu *A Literatura em perigo*, aponta uma série de problemas que, desde o seu período de formação, compromete o ensino da literatura na escola. Então se propõe aqui, partindo de um forte argumento desse estudioso, que o trabalho com a literatura deixe de ter como foco a história literária e os princípios resultantes da análise estrutural. Para tanto, é necessário que sejam entrelaçadas as abordagens internas (inter-relações entre os elementos ou categorias da obra) às externas (contexto histórico, ideológico, estético ou forças sociais, políticas ou de outras ordens que “gerariam” os textos literários) a fim de que a obra literária passe a ter como função e sentido a compreensão da experiência humana. Explica o teórico que, “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a ler e a compreender [...] se tornará um conhecedor do ser humano”. (TODOROV, 2010, p. 40).

As Orientações Curriculares Nacionais também trazem importantes considerações para que se desenvolva um trabalho coerente com a literatura no contexto escolar. O documento defende que a literatura como elaboração linguística é a menos pragmática entre as demais, como a do jornalismo, a do publicitário, e do científico, havendo a necessidade de que se desenvolva um tipo de leitura que considere a sua condição limítrofe e permita um exercício da liberdade como parte do jogo entre leitura literária e leitores. E essa liberdade deve partir da escolha e do contato com os textos literários pelos leitores na escola, de forma que os estudantes leitores, tendo o ambiente escolar como um local de troca de experiências da leitura literária, desenvolvam com tal postura uma prática social de leitura há muito desconsiderada pela escola. (BRASIL, 2006).

3.4 A proposta e a teoria: um comentário em aberto

Se reflexões sobre leitura no interior dos estudos literários podem tornar-se sugestivas, porque podem iluminar modos de ser da literatura, desde sua formação até suas diferentes estratificações, como afirma Mariza Lajolo (1999, p. 4), importa considerar que os diferentes sentidos produzidos, ou as diferentes funções da literatura, estão relacionados aos diferentes suportes ou contextos de leitura.

Por isso, ao longo da pesquisa aqui empreendida tentou-se desenvolver a noção de que a leitura, por meio de sua materialidade, pode viabilizar as intenções de seus produtores, autores e instituições autorizadas a fazer a mediação, como escolas, editoras, leis instituídas e outras. E, tendo como objeto de estudo a leitura da literatura, mais especificamente a do Romantismo no livro didático *Português, contexto, interlocução e sentido* (2008), destinado à segunda série do Ensino Médio, procurou-se investigar que tipo de leitura é articulado por esse recurso didático e qual conceito de literatura essa leitura quer veicular. Assim, propôs-se saber de que modo ou quais recursos foram utilizados para isso, bem como quais ideologias perpassam essa leitura literária.

A análise dos dados mostrou que, no *corpus* investigado, a leitura do Romantismo é ancorada em uma abordagem historiográfica que não proporciona margem para outros tipos de interpretação do texto ou obra literária. Observou-se que a leitura literária articulada pelo livro didático é protocolar, visto que, como traz o estudioso Chartier (1999), depositados no objeto lido, os protocolos de leitura são as determinações que governam as práticas de leitura e também são os que podem indicar a justa compreensão do texto, postulada não somente pelo autor, como também pelo impressor e demais mediadores.

As investigações apontam que os recursos textuais e paratextuais evidenciados nas questões metodológicas e em toda a articulação do conteúdo disposto para o ensino do Romantismo compreendem, no livro estudado, os protocolos de leitura, que, de forma impositiva, demonstraram direcionar o olhar do leitor para um único sentido da literatura: como história da literatura brasileira.

Concernente às questões metodológicas, identificadas nos objetivos, nas propostas de atividades e formas de avaliação, notou-se que, viabilizadas pelos recursos textuais e paratextuais, são voltadas para valorizar a abordagem historiográfica da literatura.

Observou-se ainda que os objetivos funcionam como um condutor de todo o trabalho com a literatura, pois por eles se pôde saber claramente o que é pretendido no livro. É possível

entrevê-los já na nota introdutória “Apresentação”, considerada aqui como um recurso paratextual, podendo ser vista uma forma de diálogo com o leitor. Nessa nota, a literatura é proposta como um momento de descanso e também como meio para a reflexão do aluno leitor sobre outros momentos da história humana. A “ideia” de lazer é, porém, contradita em alguns pontos da obra, visto que ao leitor é solicitado, em vários momentos, que preste contas sobre o que aprendeu, como se verá mais à frente.

A nota “Objetivos” posta na página introdutória de cada capítulo é outro recurso paratextual por meio do qual se pode notar um claro direcionamento de leitura para a valorização da abordagem historiográfica. Nesse quesito, é possível notar que a proposta está de acordo com o que trazem os Referenciais Curriculares do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como com a LDB 9394/96 e também os PCNs, visto que esses documentos valorizam o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

Com relação às propostas de atividades, consideradas importantes tanto para que os objetivos sejam alcançados quanto para a formação do gosto pela leitura da literatura, na grande maioria apresentam uma preocupação com a competência linguística do aluno e com o reconhecimento das características do movimento Romântico nas obras dos autores. Notou-se também que os exercícios trazem revelações que indicam a justa compreensão do texto, razão pela qual são aqui consideradas como marcas textuais de uma leitura protocolar. Se, como afirma Chartier (1995), os protocolos de leitura ou as normas e convenções são o que legitima as leituras em contextos particulares a cada comunidade de leitor e se é somente pelos procedimentos e instrumentos de interpretação inscritos no texto que tais normas e convenções se concretizam, então os procedimentos de interpretação utilizados nas atividades propostas podem ser considerados como recursos dispostos no livro didático para legitimar como leitura da literatura a abordagem historiográfica.

Não se percebeu, quer na “teoria”, quer na parte prática, qualquer preocupação com a tríade autor-obra-público, tão cara a Antonio Candido (2000), para quem a participação do leitor é condição para a constituição do sistema literário como tal.

Quanto à formação do gosto pela leitura literária, pode-se dizer que não há grande contribuição, já que os exercícios trazem revelações que não incentivam reflexões e descobertas por parte dos educandos. Sobre essa questão, as OCNEM destacam a importância de haver, no espaço escolar, uma prática social de leitura, devendo esta funcionar como lugar de troca de experiência. (BRASIL, 2006). Mas, contrariamente a essa proposta, as

características encontradas nos exercícios do livro de fato confirmam as reflexões de Grigoletto (1999): no livro didático, o direito a interpretação é apagado, mediante a proposta de uma leitura homogeneizante.

A esse respeito, é relevante trazer a fala do historiador da leitura Roger Chartier (1994 *apud* BRASIL, 2006), para quem é pela materialidade do texto oferecido ao leitor que se pode largamente modelar as expectativas desse leitor. Nesse sentido, é possível dizer que não somente ocorre um direcionamento de leitura, por meio dos recursos textuais e paratextuais que articulam a metodologia do livro, como também as estratégias textuais esboçam a imagem daquele leitor implícito e idealizado mencionado por Iser (1996, p. 73): “o leitor que materializa o conjunto das preorientações que um texto oferece, como condição de recepção aos seus leitores possíveis, não pode ter existência real, mas ele é implícito” na materialidade do texto.

Na seção “Prepare-se”, que fecha cada capítulo, fica subentendido que o livro didático toma como parâmetro, para o desenvolvimento do trabalho com a literatura, os conteúdos do ENEM e vestibulares de algumas universidades mais conceituadas. Por esse aspecto, pareceu-nos haver no livro uma preocupação: que a leitura da literatura seja articulada para uma convergência de efeitos, tendo os resultados já predeterminados. Sobre essa questão, a proposta do livro para o trabalho com a literatura reflete o paradigma do contexto atual em que se dá o ensino, mais voltado para o mundo do trabalho, como se pode notar nas propostas da LDB/96 e PCN, bem como não se entrevê, ali, a natureza limítrofe da leitura literária, que, como apontam as OCNEM, exige um jogo de liberdade entre texto literário e leitor. (BRASIL, 2006).

Além desses fatores já citados, é relevante mencionar a ocorrência de “instruções” expressas como ordens (disfarçadas em tarefas sugeridas ou explícitas): “você deverá”, “tome nota”, “releia”, “prepare-se”, “para pesquisar”, “para ouvir”, que perpassam especialmente as questões metodológicas, os objetivos e exercícios, pelos quais se dá um diálogo mais incisivo com o leitor. Esses recursos textuais marcam a responsabilidade do estudante, como também denotam o tom de obrigatoriedade típico do discurso institucional oficial, como lembra Márcia Abreu (1999).

Nesse sentido, é válido lembrar, como observa Zilberman (1997) que a leitura literária na escola é marcada, desde o princípio, por um caráter de obrigatoriedade. O pesquisador da leitura Jean Hébrard (1995) afirma que, entre as leis sociais que ditam a capacidade de leitura,

a escola está entre as mais importantes, porque a ela foram creditados poderes, políticos e institucionais, para emitir um discurso autorizado sobre seus fins e meios. As OCNEM confirmam essa afirmação: o livro didático tem cumprido um papel fundamental no processo de legitimação do que e como se deve ler. (BRASIL, 2006).

Sobre a seleção dos autores, pela análise notou-se que, no livro, apenas os autores consagrados são lembrados, além de que enfatiza alguns autores e obras – os clássicos – em detrimento de outros. Essa questão já vem sendo debatida por muitos estudiosos, mas vale lembrar, como aponta Willian Cereja (2005), que essa postura canônica de apresentar autores, se tem constituído numa tradição que, há mais de 150 anos, vem sendo utilizada pela escola e pelas histórias da literatura.

Com relação ao espaço reservado para o texto literário no livro, observou-se que os conteúdos, em termos de quantidade, sobressaem às obras. Fato que serviu como índice para indagar a quem, texto literário ou conteúdos, a leitura do livro intenciona atribuir mais importância.

Mas se é função do paratexto auxiliar, ou tão somente assegurar que o texto cumpra o destino designado pelo seu autor, como assegura Genette (2009), sua leitura torna-se indispensável à compreensão de uma obra. Todavia, como a ação do paratexto é, com muita frequência, da ordem da influência, ou mesmo da manipulação, assevera esse autor que é nessa má compreensão de seus fins que reside o efeito perverso e difícil de evitar e controlar. Explica o teórico que, como todos os intermediários, “o paratexto tende a ir além de sua função e a constituir-se como tela, desenhando seu papel em destaque, em detrimento do de seu texto, fato que tem se tornado no principal obstáculo à eficiência do paratexto”. (GENETTE, 2009, p. 360).

Nesse sentido, verificou-se que os conteúdos, ou paratextos de ordem factual, entremeados aos textos literários, foram postos em maior quantidade em relação às obras, priorizando os aspectos social e histórico do contexto de surgimento das obras e ressaltando as características das fases do movimento romântico. Por conseguinte, se os recursos paratextuais, tanto os de ordem icônica (imagens, fotos e figuras), textual, como os de ordem factual, focalizam o modo como instituições constroem ou delimitam as leituras possíveis de um texto, o livro em análise acaba por atribuir mais importância à história da literatura que às obras literárias.

Por esse fator revelar um modo de ser da literatura no contexto escolar, cabe, pois, aqui uma reflexão sobre quais motivações perpassam essa postura da escola e do livro didático pesquisado com relação à leitura literária. Para isso, busca-se, aqui, relacionar os mecanismos de direcionamento de leitura às ideologias que perpassam o processo de legitimação do conceito de literatura no contexto escolar.

Viu-se, em outros momentos da pesquisa, que a literatura estreita laços com a educação desde sua formação na Grécia antiga, época em que servia como parâmetro para o comportamento da sociedade. Na Idade Média, adquire a função de aprimorar a linguagem dos homens para o acesso destes com o divino. Na Era Clássica da Idade Moderna, a arte e a literatura ganham certa autonomia em relação à educação, mas, quando ocorre o advento do Romantismo, a literatura é definitivamente atrelada à educação, ganhando novamente contornos sociais e políticos, especialmente por vincular-se de forma decisiva à leitura na escola.

Mas como lembra Zilberman (2008), a situação da literatura se modificou profundamente, quando, após a Revolução, se torna objeto da história literária, e a escola francesa introduz a literatura nacional como disciplina. Consolidando-se, pois, esse modo de representação da literatura por todo o Ocidente, no contexto escolar, ela permanece como base para o estudo das línguas nacionais. E já que a língua era um fator de fortalecimento no período em que o Estado Burguês se organizava, a maneira mais convincente foi consagrar a língua dos poetas como nacional e usar a escola como seu veículo de difusão.

O fato é, como aponta Márcia Abreu (2006, p. 107), que os conceitos de leitura e de literatura ao longo dos tempos não têm sido unânimes e estas nem sempre foram vistas de forma positiva. Isso implica que os critérios de avaliação sobre o que pode ser postulado como a boa literatura passam muito mais pela questão de valor, da posição social e política dos encarregados de definir a literatura, do que pelos elementos internos ao texto ou as vantagens que sua leitura pode causar aos seus leitores.

Na investigação das ideologias que perpassam o ensino de literatura, a pesquisa careceu de uma incursão nas reflexões de alguns estudiosos, dentre os quais Roberto Cereja (2005), que atribui à maneira como a disciplina Literatura foi inserida no currículo como o fator determinante para que a história da literatura tenha-se consolidado como disciplina e como prática de ensino por excelência há mais de 150 anos.

Luiz Roberto Cairo (1995), por seu turno, considera o Romantismo o movimento responsável por disseminar o sentimento de nacionalidade e o desejo dos indivíduos de construir histórias das literaturas. Roberto Acízelo de Souza (1995) atribui à expansão do capitalismo burguês o grande êxito alcançado pela história da literatura, por entender que, pelo fato de a literatura passar a servir de instrumento de análise das sociedades, houve a motivação, por parte da classe burguesa, para o desenvolvimento de uma historiografia que concordasse com seus ideais.

Do ponto de vista de Mariza Lajolo (1995, p. 22), a história da literatura nasceu comprometida com o projeto de consolidação nacional, pela viabilização de uma literatura específica para essa função. Para essa autora a parceria entre história da literatura e escola e seus arredores constitui ponto importante no percurso social da história da literatura para o cumprimento de sua função ideológica. A esse respeito, William Cereja (2005, p. 131) afirma que a história da literatura surge vinculada a duas esferas e em cumprimento de dois objetivos: na esfera acadêmica, junto ao projeto nacionalista, para definir e documentar as expressões da “identidade nacional”; na esfera escolar, assumindo um papel não menos ideológico de formar os jovens brasileiros por meio de textos considerados fundadores da cultura brasileira.

Coroando todas as considerações acerca do estabelecimento da história da literatura como disciplina curricular, considerou-se o pensamento do pesquisador Hugo Achugar, para quem uma hegemonia linguística e cultural desenvolveu-se pela criação de um discurso fundante, constituído de poemas, imagens visuais, hinos, moedas, selos e monumentos, que concorreram para a construção de um imaginário nacional. Embora para alguns estudiosos, a arte visual tenha exercido um papel importante, Achugar (2003, p. 52) afirma que era nas letras que se formulava ou se construía o nacional: na constituição do espaço letrado na América Latina, tanto letrados como literatura atuaram como elementos centrais na chamada “fundação pela palavra” dos estados-nação. Para Julio Ramos (*apud* ACHUGAR, 2003, p. 53), por seu turno, a instituição de uma língua nacional promoveu um apagamento de toda manifestação linguística e cultural que não se encaixasse no projeto patriarcal e nacionalista “que os letrados encarregaram-se de impor, mediante a escritura do poder e o poder da escritura”.

Na esteira de Achugar (2003), pode-se ressaltar que, no livro analisado, ainda se nota a presença de literatura como uma história da literatura que precisa coincidir com a história do

país, como forma de veicular um discurso nacionalista. Nesse aspecto, pode-se evocar também o pensamento de Zilberman (2008) – não é aleatório o fato de a literatura ser uma das poucas modalidades artísticas a permanecer na escola –, acompanhado e complementado por Lajolo (1995) – a história da literatura cumpre, na escola brasileira, sua função ideológica: definir e documentar as expressões da “identidade nacional” na esfera acadêmica e na esfera escolar –. Também ecoam, aqui, as vozes de Achugar (2003) e Cereja (2005): os jovens têm sido formados a partir de textos considerados fundadores da cultura brasileira.

Então é possível perceber que à literatura cabe o papel, ainda hoje, de veicular um discurso nacionalista, já que, desde sua inserção no currículo escolar brasileiro, o ensino de literatura tem oscilado entre dois objetivos: contribuir para o conhecimento da norma linguística nacional e responder por uma história que coincide com a história do país, como observa Zilberman (2008).

É por esse motivo que, como aponta Zilberman (1998), embora a cultura tenha sido colocada pela escola ao alcance de todos, ela se tornou uma práxis política, de que resultou a perda de sua neutralidade como objeto cultural.

Mas, se há ou não uma maneira correta de ler ou entender literatura, como lembra Márcia Abreu (2006), “instâncias de legitimação” (a escola, as histórias literárias e os livros didáticos) têm exercido a função de impor um único conceito de literatura, como pôde ser confirmado na proposta do livro didático em análise. Notou-se nele a preocupação em ofertar ao estudante oportunidade de refletir sobre (outros) momentos da história por meio da literatura, em consonância com o que orientam os Referenciais Curriculares de Mato Grosso do Sul: pela historicidade, o educando poderá compreender os homens que formaram a coletividade cultural humana. Importa reiterar que esse documento – assim como a obra analisada – atende ao que prescreve a LDB/96 (BRASIL, 1996) para o trabalho com a literatura na escola – destacar o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura –. Também se nota, no livro-objeto desta dissertação, obediência ao que prescrevem os PCNs, que, também na observância da LDB, propõem apenas uma habilidade a ser desenvolvida pelo estudante no trabalho com a literatura: recuperar, pelo estudo do texto literário, o patrimônio representativo da cultura. (BRASIL, 1999, p.47 *apud* CEREJA, 2005, p. 74).

O ensino da literatura sob tal circunstância remete ao que diz Márcia Abreu (2006, p. 41): ainda hoje os intelectuais encarregados de definir Literatura e as “instâncias de legislação”, entre as quais a escola, impõem seus gostos e ideias como verdades

incontestáveis, subvertendo o conceito de literatura: de cultural e histórico em compilação de autores e obras memoráveis.

Vale lembrar ainda o papel coercivo exercido pela escola, como observa Zilberman (1998), e o papel atribuído, segundo Bordini e Aguiar (1993), ao livro didático: de mediador de todo o conhecimento reconhecido como válido, ou mesmo do saber que convém aos seus produtores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como verdadeira a importância dos estudos sobre o leitor e sobre a leitura, que por muito tempo foram relegados pela Teoria da Literatura, em que sempre imperaram a autoridade do texto e a soberania do autor, esta dissertação procurou investigar a leitura da literatura no contexto escolar articulada pelo livro didático, a fim de identificar as possíveis influências que instâncias de legitimação podem exercer sobre a formação do gosto.

Neste trabalho, não houve a pretensão de julgar a pertinência do livro didático na escola, mas tão somente observar, por meio desse recurso didático, até que ponto e com quais procedimentos os responsáveis por fazer a mediação da leitura literária procuram influenciar ou até controlar as leituras possíveis do texto literário. Para tanto, recorreu-se à análise do segundo volume do livro *Português, contexto, interlocução e sentido*, adotado no ano de 2013 pela Escola Estadual Fernando Corrêa, em Três Lagoas-MS – para o ensino médio. Consideradas as necessárias delimitações do objeto de estudo, a análise incidiu sobre o segundo volume da obra, especificamente os capítulos destinados ao Romantismo.

Buscando, pois, compreender qual tipo de leitura da literatura articula-se no livro didático em questão, com qual conceito de literatura a obra opera e a qual finalidade essa leitura da literatura é direcionada, percorreu-se um duplo trajeto: sincrônico, incidindo sobre o aspecto material da leitura, e diacrônico, mediante uma revisão do processo de estabelecimento da leitura e da literatura no contexto escolar e das condições em que a literatura se tornou disciplina no currículo escolar. Nesse percurso, passou-se também pelas orientações legais ou documentais que regem a escola média brasileira.

A análise permitiu verificar que a leitura da literatura no livro didático é protocolar. No seu aspecto material, emergem recursos textuais e paratextuais para direcionar o leitor a entender a literatura numa abordagem unicamente historiográfica; a leitura da literatura é articulada como história da literatura brasileira, afiançando um discurso nacionalista de valorização do patrimônio cultural e histórico e de valorização da língua culta.

Tal constatação remeteu à retomada de discussões sobre como a leitura foi tutelada pela escola e adquiriu esse caráter. Verificou-se que a cultura oral, precedente à Idade Média, que não almejava um objeto impresso e menos ainda um leitor silencioso e solitário, cedeu espaço para a cultura escrita com a invenção da imprensa. Mas, se com o novo jeito de ler e

de ter contato com a cultura enfraqueceram-se as influências do Estado sobre o tipo de recepção desejada da leitura literária, foi pela difusão da escola e das disciplinas educacionais que se criou uma nova forma de controle sobre a cultura: a imposição de uma norma única do que seria a legítima leitura da literatura.

Esse poder de controlar ou de cercear o que deve ou não ser legitimado como leitura da literatura ainda se verifica na obra analisada, em que se propõe uma leitura da literatura protocolar, mediada por meio dos recursos textuais e paratextuais que orientam para uma única abordagem da literatura, a historiográfica.

Também se pôde confirmar, na contramão do que “sugerem” as OCNEM, que o livro exerce controle sobre “o quê” e “como” se deve ler, desconsiderando a leitura da literatura como uma prática social, como fonte para o desenvolvimento de trocas de experiências de leitura.

As críticas de Zilberman (2008) e Cereja (2005) à “força educativa da literatura” e às questões políticas envolvidas na leitura da literatura também se aplicam ao livro analisado, pois ali a literatura parece continuar a ser porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida e determinada pelo Estado e sua presença no contexto escolar brasileiro justifica-se por sua função de formar os jovens por meio de obras e autores canônicos, de textos fundadores da cultura brasileira, e não de formar leitores de literatura.

Com forte apego a aspectos internos das obras literárias, não se vislumbram, na obra aqui descrita, preocupações com a literatura como sistema. Não reconhecem suas autoras o fato, apontado por Marisa Lajolo, de que o sistema escolar, ao lado do autor e das obras, é o componente mais concreto do sistema literário, pois é ali que se processa ou se constrói o letramento da comunidade a ser transformada em público leitor. Nesse sentido, é válido ainda lembrar o relevante papel do livro didático para a formação do sistema literário, pois, se, como afirmam Lajolo e Zilberman (1996), é na escola que se forma a base de todo o trabalho com a linguagem, então o livro didático, visto como condição para o funcionamento do sistema educacional, é o que, mais ostensivamente que outras leituras, pode formar o leitor.

Retomando a questão central desta pesquisa, é importante ressaltar que o livro didático, além de servir para direcionar o desenvolvimento e a capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país, pode também direcionar o perfil de leitura de leitores. Se não o fosse, projetos de estatística, como *Retratos da leitura no Brasil*, não o apontariam

como o gênero mais lido, correspondendo a 66% em relação aos demais, e também como o maior segmento do mercado editorial, correspondendo a aproximadamente 70% do faturamento do setor, cujo principal consumidor é o órgão governamental.

Embora neste trabalho se tenha buscado refletir sobre o perfil de leitura da literatura veiculada pelo livro didático e sobre a função da literatura no contexto escolar, não se pode concluí-lo sem mencionar algumas das inúmeras contribuições que a leitura do texto literário pode oferecer para a formação e emancipação do leitor – e que não foram consideradas pelas autoras da obra analisada.

Se a literatura antes servia como padrão do comportamento humano, com noções de ética e moral, hoje pode exercer a função de humanizar, como diz Antonio Candido (1972). Na condição de um objeto capaz de exprimir o homem e, ao mesmo tempo, atuar na sua formação, mudando suas condutas e percepções do mundo, pode reforçar nele os valores sociais, posto que dialeticamente pode reconduzir seu fruidor à realidade. (CANDIDO, 1972 *apud* LAJOLO, 1982). Nesse sentido, é válido reiterar o que diz Tzvetan Todorov (2010, p. 92): aquele que lê a literatura e a compreende tornar-se-á “um conhecedor do ser humano”.

Embora saibamos que a moral e a ética façam parte dos temas transversais propostos pelos PCNs, vê-se que são temas muito pouco trabalhados nas escolas, de que pode derivar uma sociedade sem base ou sem referências culturais. O que se propõe aqui é uma simples sugestão para o trabalho com a literatura: objeto eclético que é, pode favorecer uma abordagem mais humanizadora e prazerosa da história das relações humanas. E, para tal projeto, o livro didático poderia servir como uma importante ferramenta.

Dada a relevância desse recurso didático como veículo do conhecimento reconhecido como válido, seria indispensável que se unisse a força desse recurso didático à disseminação da literatura não mais como patrimônio histórico cultural, e, portanto, retentora de um discurso nacionalista, e à reconstituição de sua identidade original: objeto de prazer e de fruição e “instrumento” para a formação do homem.

Assim, quem sabe a literatura voltaria a ocupar o seu justo lugar na sociedade, hoje tão influenciada pelas ideologias midiáticas, e a fortalecer-se como um sistema pela devida integração entre autor – obra – público e instituições, é claro...

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Editora Moderna, SP. Vol. 2, 2008.
- ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. 640 p.
- _____. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. 125 p.
- ACHUGAR, Hugo. A escritura da história ou a propósito das fundações da nação. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Histórias da literatura: teorias temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 35-68.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. 529-575 p.
- BRASIL, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRENDER, Eliane Andrea. *O livro didático de literatura para o Ensino Médio*. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-253.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176 p
- CABRAL, Ana Beatriz. *O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do Ensino Médio*. 2008. 247f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.
- CADEMARTORI, Lígia. *Períodos literários*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000-2003. 79 p.
- CAIRO, Luiz Roberto Velloso. História da literatura, literatura comparada, crítica literária: frágeis fronteiras disciplinares. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Histórias da literatura: teorias temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 69-85.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000. 193 p.
- _____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, nº9, p.803-9, 1972.
- CARMAGNANI, Anna Maria G. A concepção de professor e aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas- SP: Pontes, 1999. p 127-133.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental, 1*. Sao Paulo: Ática, 1998. 232 p.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, R. Figuras do autor. In: _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Editora da UNB, 1998. p. 33-66.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 19-31.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. 144 p.

CITELLI, Adilson. *Romantismo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007. 96 p.

CORDEIRO, Maria Luiza Tucci. Cultura amordaçada: o DEOPS e o saneamento ideológico. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 427-477.

COUTINHO, Eduardo. Comparativismo e historiografia literária. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Histórias da literatura: teorias temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 15-22.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992-1997. p. 199-234.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura ocidental: autores e obras fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. 527 p.

DURIGAN, Marlene. O ensino médio sob o signo da submissão. In: DANGLEI, C. P., MARLON, L. R. (Orgs.). *Língua e Literatura I: questões teóricas e práticas*. São Paulo-SP: Editora Nelpa, 2010, p 13-53.

FEITOSA, Ceciliany. *A literatura na escola: O texto literário no livro didático*. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Literatura e crítica literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Tradução Álvaro Faleiro. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, 376 p.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos*. Tradução Maira Ramos Coutinho e Luciene Guimarães. 3. ed. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 1999. p 67-77.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 33-77.

HENRIQUE, Fabiana. *O livro didático e a formação do leitor literário*. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. Santa Catarina. 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011. Disponível na internet URL:http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996. 191 p.

JACONI, Sônia Maria. *A apresentação da literatura nos livros didáticos do Ensino Médio*. 2005. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2005.

JOBIM, José Luís. Notas sobre a teoria romântica da História. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Histórias da literatura: teorias temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 61-68.

LAJOLO, Marisa. A leitura em Formação da literatura brasileira de Antônio Candido. *Revista Desenredo*, Janeiro/Junho de 2003. Disponível em: www.upf.tche.br/seer/index.php/rd/article/view/476/289/ Acesso: 25/07/2013 as 12:18h.

LAJOLO, Marisa, 1944; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2002. 144 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. 374 p.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2009. 128 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*. São Paulo: Saraiva, 2001. 183 p.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Globo, 1982. 176 p.

_____(1995). Literatura e história da literatura: senhoras muito intrigantes. In: MALLARD, L. et alii. *História da literatura: ensaios*. 2. Campinas: Ed. Unicamp. p. 19-36.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACAO. *Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul: área de linguagens, código e suas tecnologias*. Campo Grande, MS: A Secretaria, 2004. 511 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (2006). *Orientações Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec.

_____(2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN*. Brasília. MEC/Semtec.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 121 p.

MÜGGE, Ernani. *Ensino Médio e educação literária: propostas de formação do leitor*. 2001. 187f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 577-623.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xama, 2002. 151 p.
- PAIVA, Aparecida. A leitura censurada. In: ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002. p. 411-426.
- PINTO, Manuel da Costa. *Literatura brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2005. 160 p.
- SAMPAIO, Rita. *O livro didático e o cânone literário – escolar (1930-1945)*. 2010. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da USP. São Paulo. 2010.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Noções de filosofia da educação*. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1966. 253 p.
- SERRANO, Marisa (Org.). *Lei de diretrizes e bases da educação: dispositivos constitucionais pertinentes, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quadro comparativo, regulamentação, normas correlatas, índices de assuntos e entidades*. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. 181p.
- SILVA, Ezequiel. T.; ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Global, 2008.
- SOUZA, Deusa Maria de. Autoria, autoridade no livro didático. In: CORACINI, M. J. R. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 1999a. p 27-31.
- SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. R. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 1999b. p 57-63.
- SOUZA, Deusa Maria de. Concepção de escrita no livro didático de Ciências, Matemática, História e Geografia. In: CORACINI, M. J. R. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas-SP: Pontes, 1999c, p 153-158.
- SOUZA, Roberto Acízelo. A ideia de história da literatura: constituição e crise. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Histórias da literatura: teorias temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. 141-156 p
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010. 96 p.
- ZILBERMAN, Regina. Ler ou estudar: eis a questão? *Revista Leitura: teoria e prática*, nº 30, dezembro de 1997. Campinas/Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. 146 p.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 58 p.
- ZILBERMAN, Regina. O positivismo e a história da literatura brasileira. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Histórias da literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. 504 p.

