

O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO: TRADIÇÃO E NOVIDADE
THE LITERARY TEXT IN THE TEXTBOOK: TRADITION AND INNOVATION

Daniela Porte
 Mestre em Língua Portuguesa
 Universidade Federal Fluminense
 (dani_porte@yahoo.com.br)

RESUMO: Os estudos de compêndios didáticos proporcionam, dentre outras descobertas pedagógicas, a possibilidade de análise do panorama sistêmico da escola e da sociedade que os utilizam, do mesmo modo que permitem verificar os programas de conteúdo e as estratégias didáticas consideradas adequadas à determinada época. Além disso, desde que foi inserido na realidade escolar brasileira, o livro didático ocupa um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem, já que muitas vezes representa o principal, senão único, instrumento de trabalho para a grande maioria dos professores. Diante dessa realidade, elegemos como principal objetivo de pesquisa do trabalho que ora apresentamos a análise comparativa de dois compêndios didáticos amplamente adotados no Brasil, em diferentes fases históricas: *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e de Carlos de Laet (1895) e *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar (1997). À luz da teoria de Eugenio Coseriu acerca da competência linguística, discutimos o papel do texto literário em sala de aula a partir da concepção de ensino de língua materna subjacente às obras supracitadas. Assim, procuramos verificar de que forma objetivos e objeto de ensino da língua pátria modificaram-se com o passar do tempo, tomando como base a análise de um *corpus* representativo desse processo.

Palavras-chave: Ensino; Texto literário; Livro didático

ABSTRACT: Studies of educational compendiums provide, among other pedagogic findings, the possibility of analysis of the systemic view of the school and society that use them. They also allow verification of program contents and teaching strategies considered appropriate to a certain time. In addition, since its insertion in the Brazilian school system, the textbook plays a prominent role in the process of teaching-learning, many times representing the main, if not only, working tool for the vast majority of teachers. Given this reality, we have chosen as the main research objective for the paper that we present the comparative analysis of two educational compendiums widely adopted in Brazil, in two different historical phases: *Antologia Nacional* (National Anthology), by Fausto Barreto and Carlos de Laet (1895) and *Português: Linguagens* (Portuguese: Languages), by William Roberto Cereja and Tereza Cochar (1997). In the light of Eugenio Coseriu's theory about linguistic competence we discuss the role of the literary text in the classroom, starting from the conception of mother tongue teaching subjacent to the works cited above. Thus, we aim at verifying the way native language teaching objectives and object were modified with the passage of time, taking as a basis the analysis of representative *corpus* of this process.

Key-words: Teaching; Literary text; Textbook

Introdução

O olhar sobre o tempo desperta inúmeras fantasias e, por consequência, juízos positivos e negativos a respeito dos efeitos do trabalho do deus *chronos* em nossas vidas. Aquilo que não pode ser detido pelas mãos do homem, ou por sua racionalidade, torna-se fecundo terreno para a criação literária. Por isso mesmo, ao

falar sobre o tempo, sobre o passado em especial, encontramos poetas interessados apenas “no tempo presente, nos homens presentes, na vida presente”, já que não se quer ser “um poeta do mundo caduco”. Em contrapartida, há aquele que enxerga sua razão de ser no passado, porque este se confunde com o presente: “O passado é o presente na lembrança”. Ou mesmo, sob a égide dos mais românticos, é necessário conhecer o passado “ainda que não seja senão para evitá-lo”.

Constatamos que analisar as coisas findas, para alguns, pode parecer um equívoco de quem se prende ao que já está acabado, obliterado. Porém, para outros, pode ser a única forma de construir um futuro promissor. Tal concepção se anula, no entanto, quando tratamos do campo científico, uma vez que qualquer pesquisa deve buscar a comprovação minuciosa do que se pretende demonstrar. E, para tanto, muitas vezes, constitui-se *conditio sine qua non* a análise comparativa dos contextos que cerceiam o objeto de estudo sobre o qual o pesquisador se debruça. Somente assim ele será capaz de avaliar com maior precisão possível o desenvolvimento daquilo que estuda bem como as influências sofridas pelas diferentes fases culturais, políticas e históricas de uma comunidade.

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância dos estudos histórico-comparativos dos compêndios didáticos como privilegiada forma de se confrontarem verdadeiras fontes de contextualização das práticas escolares no Brasil. A partir da análise desses livros, podemos traçar um panorama sistêmico da escola e da sociedade que os utilizam, verificando os programas de conteúdo e as estratégias didáticas consideradas adequadas a cada época. Ademais, o livro didático ocupa um papel de destaque na educação contemporânea, representando o principal, senão único, instrumento de trabalho para a grande maioria dos professores brasileiros. Podemos, então, afirmar que a análise das mudanças trazidas com o passar do tempo, pelo menos no tocante ao nosso tema, muito tem a nos dizer.

Nosso trabalho se atém à análise de dois compêndios didáticos: *Antologia Nacional (1895)* de Fausto Barreto e Carlos de Laet e a coleção do ensino médio *Português: Linguagens (1997)* de William Cereja e Tereza Cochar Magalhães. A razão pela qual escolhemos confrontar obras de sincronias tão distantes está no fato de acreditarmos que, muitas vezes, para avaliar criticamente um objeto de pesquisa contemporâneo de nossa época é necessário certo distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa. Isso porque a falta desse distanciamento pode

impedir que o primeiro tenha um olhar mais apurado sobre o contexto situacional de produção da obra, uma vez que, mergulhado nos próprios acontecimentos, fatalmente recairá em análises mais restritas, por vezes, carregadas de valores subjetivos e não científicos.

A fundamentação teórica de nossa pesquisa está centrada, sobretudo, na concepção de competência linguística estabelecida pelo linguista romeno Eugenio Coseriu. Com base nas ideias coserianas e em outras contribuições de pesquisadores brasileiros da área, delimitamos três eixos centrais em nosso trabalho: as definições teóricas cujos conteúdos nos serviram de ponto de partida, as observações a respeito das estruturas das obras e a comparação entre as duas no que diz respeito à presença e à importância do texto literário.

A Linguagem Literária

A criação linguística em uma comunidade ultrapassa a simples função de adequação às necessidades de comunicação. Por isso, não constitui um privilégio exercido exclusivamente pelo falante comum. Outra figura, eleita pela própria comunidade linguística como tal, torna-se principal encarregada da máxima produção criativa na linguagem, quando a pensamos como fonte de prazer: o poeta. A ele, e somente a ele, é permitido, em todo momento discursivo, “arejar” a língua, explorando as virtualidades do sistema com total consentimento de uma comunidade linguística. Conforme afirma Bittencourt:

Tratar da criação linguística implica invadir o terreno dos poetas, já que criar mundos possíveis e impossíveis, prováveis e improváveis é dom que os deuses só concedem aos heróis, àqueles que, embora não gozando da imortalidade como os moradores do Olimpo, ainda assim, através de suas obras, se vão da lei da morte libertando (...) (BITTENCOURT, 2004, p. 11).

A autora ainda nos explica o motivo do *status* de criador ser delegado com primazia aos poetas:

Ora, o falante enquanto tal está apenas ocupado em fazer funcionar o instrumento linguístico, a fim de que possa alcançar seu objetivo de chegar até o outro, seu propósito de comunicar; por isso, qualquer desvio – (...) que se trata de unidade desconhecida para o ouvinte, obrigando-o a um dispêndio de energia suplementar, para compreendê-lo – representa uma ameaça à regularidade com a qual

a comunidade está habituada, e que é *conditio sine qua no* para a garantia de sua existência (BITTENCOURT, 2004, p.14).

Dessa forma, cabe ao poeta explorar as possibilidades que o sistema de sua língua oferece com o intuito de aprisionar nas redes da linguagem tudo aquilo que o ser humano possa idealizar com sua imaginação. Sob esse aspecto, é interessante observarmos que, à parte a máxima representação linguística concretizada pelo texto literário, há outra grande razão para que os falantes concedam aos poetas o poder de “semi-deuses” da linguagem: é com o “delírio da criação” – como diz Manoel de Barros - que podemos alcançar uma fonte inesgotável de prazer. O jogo sonoro das palavras, as sobreposições de sentidos, variados de leitor para leitor, e o encontro com assuntos universalmente instigantes e perturbadores para o homem, indubitavelmente, constituem formas privilegiadas de catarse e de prazer.

Leyla Perrone-Moisés (2006), em artigo que confronta *O livro do desassossego* e *O mal-estar na civilização*, explica o que o mestre da psicanálise diz a respeito da condição humana, no tocante a sua incessante busca pelo prazer:

Partindo do princípio de que o objetivo do homem é a felicidade, Freud estabelece uma lista das diferentes técnicas que utilizamos para evitar o sofrimento. Diz ele: ‘ tal como ela nos é imposta, nossa vida é demasiadamente pesada, ela nos infringe demasiadas penas, decepções e tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos dispensar certos sedativos; ou satisfações substitutivas’ (...) Quais são elas? A religião, a arte, as drogas, o isolamento voluntário, a quietude oriental, a atividade intelectual, a adesão a uma causa social, o amor (PERRONE-MOISÉS, 2006, p.174).

Entretanto, para Freud, cada uma dessas opções não deixa de apresentar um ponto fraco e, por conseguinte, lançar novamente o ser humano à angústia de conviver com seus demônios. Neste sentido, o cientista austríaco elege a arte como um bem cultural caracterizado pela qualidade particular de atenuar o sofrimento e contribuir com uma soma elevada de prazer ao espírito. Tal ideia é, inclusive, corroborada por Perrone-Móises, quando a autora destaca a poesia de Pessoa, sob o pseudônimo de Bernardo Soares, como uma forma “de saber dizer especial” típico do poeta.

A associação da literatura a uma forma de prazer, capaz de recriar uma realidade que se deseja fazer existir, é, justamente, parte do pressuposto aristotélico para a definição de texto literário. Desde a Antiguidade, tal definição tem despertado inúmeras elucubrações que se perpetuaram de época em época entre os estudiosos da área, mas que nunca se consolidou como questão definida e acabada. Ao contrário disso, conceituar o “texto literário” é uma tarefa árdua, já que, como afirma Marisa Lajolo (2001, p.16), “não há um conceito fixo de literatura, pois ele muda assim como mudam a sociedade e seus hábitos”. Outrossim, a própria definição de *texto* também é bastante flutuante, sobretudo entre os estudos mais recentes da linguística, que lançam mão de perspectivas diversas para investigação das características essenciais de um enunciado que pode assim ser classificado.

Desse modo, torna-se necessário esclarecer tanto o conceito generalizado de texto quanto o sentido restrito ao âmbito do fazer literário que serão tomados neste trabalho. Segundo Eugenio Coseriu (1980) *texto* é o resultado da atividade linguística realizada pelo falante (discurso). Neste sentido, apresenta-se no nível individual da linguagem e como saber é o *saber expressivo*, relativo à elaboração dos discursos.

Coseriu também concede à arte literária lugar especial em seus estudos especialmente quando se trata de orientações para o ensino de língua materna. O linguista afirma que é no texto literário onde encontraremos concretizada a expressão máxima da linguagem humana. Sendo assim, o texto literário, na concepção coseriana, é aquele em que há o predomínio do *logus fantástico*, é a linguagem tomada em sua plena funcionalidade:

O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem na ciência é um uso. Porém não o emprego da linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades (COSERIU, 1993, p.39).

Referindo-nos à tríplice distinção da linguagem preconizada por Coseriu, devemos caracterizar de forma mais detalhada o chamado “plano do conteúdo” para que possamos compreender a relação especial entre a linguagem e a produção literária comentada acima. Vejamos o quadro 3:

PLANO	UNIVERSAL	HISTÓRICO	INDIVIDUAL
SABER	ELOCUCIONAL	IDIOMÁTICO	EXPRESSIVO
CONTEÚDO	DESIGNADO	SIGNIFICADO	SENTIDO
JUÍZO	CONGRUENTE/ INCONGRUENTE	CORRETO/ INCORRETO	ADEQUADO/ INADEQUADO

Fonte: BITTENCOURT (Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/16.htm>)
Quadro 3. Os três níveis da linguagem.

Conforme podemos perceber, correspondem ao plano do conteúdo a “designação, o significado e o sentido”. Trata-se, pois, de elementos que intermedeiam a conexão dos seres humanos com o mundo dos objetos, estabelecendo a relação entre o Eu e o Universo (CEZAR, 2007). Dessa forma, o ser designado é o elemento do mundo simbolizado através de um signo linguístico que, por sua vez, constituirá um sinal dotado de significado próprio em cada tradição linguística.

O sentido será aquilo que se entende, além da designação e do significado, expresso num texto de acordo com a atitude do falante, intenção do falante, maneira própria de apresentar as coisas, mediante a expressão verbal (COSERIU, 1993). Ele será concretizado somente a partir de textos (produtos dos atos de fala) e nunca faltará. No entanto, um conjunto de fatores, tais como as intenções dos interlocutores, o conhecimento de mundo adquirido agregado a cada um desses interlocutores e o gênero textual em questão contribuirão para a formação de um sentido.

Sendo assim, há o que Coseriu (1993) chamou “sentido objetivo”, aquele em que designado e significado coincidem e que, normalmente, para nós torna-se desapercibido num processo natural de comunicação, isto é, numa interação que se pretende apenas informativa. Mas também há o “sentido particular”, que não se limita à coincidência entre designado e significado. Por isso, exige do espectador uma reflexão mais profunda da relação entre estes dois níveis do plano do conteúdo, pois tão logo o falante perceba que o significado de um signo não corresponde ao que usualmente se emprega em sua comunidade, ele se questiona sobre o sentido daquela inabitual construção.

O texto literário, principalmente o poético, servirá permanentemente como exemplo para a falta de coincidência proposital entre designado e significado. Assim se faz, uma vez que este é um dos mecanismos utilizados pelos poetas para expressar suas sensações, seus sentimentos e sua forma diferenciada de perceber o mundo. Lançando mão de uma estratégia linguística, o poeta evoca mundos já vividos ou mundos imaginários, traz, através do jogo das palavras, criações possibilitadas pelo sistema de sua língua, mas, acima de tudo, permite a exploração de lugares inóspitos da alma humana.

O texto literário no livro didático: tradição e novidade

A *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet teve sua primeira edição em 1895. O livro foi produzido seis anos depois da Proclamação da República (1889) e teve circulação, com algumas alterações de edição para edição, até os idos do final da década de sessenta. Foi, sem sombra de dúvida, um dos livros didáticos mais adotados no Brasil, durante um extenso período histórico. Escolas do mais alto renome, tais como o Colégio Militar e o Colégio Pedro II, ambas no Rio de Janeiro, adotaram a obra, reforçando o seu potencial para demais instituições educacionais do Brasil todo.

Existem quarenta e três edições do compêndio com distintos momentos de alterações bastante significativas. De maneira geral, as principais modificações no corpo da *Antologia Nacional* tiveram três motivações: acréscimos de autores brasileiros ou portugueses ao *corpus* constitutivo da seleta em virtude de um dos critérios para a compilação dos textos ter sido o fato dos autores já serem falecidos; adequação à norma ortográfica vigente em determinada sincronia e adaptação às mudanças legislativas que regiam o meio educacional nos diferentes períodos históricos em que o livro foi adotado.¹

A coleção *Português: Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, cuja primeira edição ocorreu em 1997, também representa um

¹ Neste trabalho, optamos por tomar a 25ª edição (1945) para análise, porque nela verificamos consideráveis modificações estruturais, dentre todas as edições da obra, feitas com o intuito de adaptá-la ao novo programa educacional da época. Depois da Reforma Capanema (1942), a *Antologia* passava a ser indicada para o segundo ciclo do ensino secundário, o que corresponderia, nos tempos atuais, ao ensino médio. Não poderíamos selecionar outra edição do compêndio para analisar, uma vez que a coleção *Português: Linguagens*, escolhida como objeto inicial de nossa pesquisa, destina-se também ao ensino médio.

fenômeno editorial nos dias de hoje. Vem-se mantendo no mercado editorial há dez anos e tem sido largamente adotada entre as escolas de todo país. Foi lançada em meio aos investimentos do governo federal para firmar definitivamente uma política pública que concretizasse a distribuição de livros didáticos e colhe, atualmente, os frutos de ter recebido aprovações consecutivas do MEC para a composição do catálogo de livros didáticos indicados para análise nas escolas públicas.

A coleção pode ser encontrada em três versões: uma subdivida em volumes correspondentes às séries do ensino médio (volume 1, 2 e 3, respectivamente indicados para os 1º, 2º e 3º anos), outra subdividida de acordo com as disciplinas de Língua, Literatura e Produção de Textos, e ainda, uma versão única dos três volumes correspondente às séries supracitadas. No segundo caso, os livros foram publicados com outros títulos e concentram conteúdos apenas das áreas mencionadas. Já no primeiro caso, a versão seriada da obra, em cada volume encontramos conteúdos de língua, de literatura e de produção de textos. E no terceiro caso, o volume único, encontramos em apenas um livro o conteúdo das três disciplinas e três séries do ensino médio².

Em relação à presença e à importância do texto literário nas duas obras analisadas, o primeiro ponto a ser observado é o título que cada uma delas recebeu. O nome *Antologia Nacional* carrega a preocupação dos estudiosos da época com o caráter nacionalista que o ensino da língua e da literatura deveria propagar. Influenciados pelo contexto histórico que atravessava nosso país, os autores da *Antologia* levaram às salas de aulas de todo Brasil a valorização de uma literatura nacional.

Durante muito tempo, as antologias estiveram plenamente presentes na realidade das salas de aula. Tal presença é justificada por uma série de fatores: a facilidade de em um único livro encontrarmos a compilação de textos, normalmente literários, dos mais ilustres representantes dos vários períodos da literatura de um país; a possibilidade de seleção do que era mais adequado para ser apresentado aos alunos, ou ainda, a própria concepção de ensino de língua materna da época.

² Quanto à coleção de Cereja; Cochar, cabe salientar que escolhemos trabalhar com a sua 5ª edição (2005), apresentada de forma seriada em três volumes. Tal escolha foi motivada por duas razões: a primeira está no fato de a comissão instituída pelo MEC para avaliação dos livros didáticos que fariam parte do *Catálogo do Programa Nacional do livro para o ensino médio (2009)* ter analisado e aprovado a coleção seriada de 2005. A segunda é porque com essa versão, e não com a de volume único, que tivemos maior contato na prática de nossas aulas.

Dessa forma, até o final da década de setenta, o texto literário permaneceu nos colégios, representado através das antologias. No entanto, ao longo de toda história do ensino da língua materna no Brasil, a relação desse gênero textual com a escola, bem como sua forma de ser trabalhado com os alunos, sofreram consideráveis modificações. A título de exemplo, podemos citar a própria *Antologia* que, com a mudança da estrutura educacional sucedida no período de sua adoção, foi deslocada para as séries finais do ensino secundário, quando no princípio de seu aparecimento no meio educacional era, na verdade, indicada para as séries iniciais.

Já o título da coleção de Cereja; Cochar (2005) *Português: Linguagens*, concretiza a ideia hodierna de que o ensino de língua materna deve proporcionar ao aluno o contato com os mais variados estilos de textos. Conforme atestam os próprios autores da coleção, “a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano (...)”. Assim, observamos que a grande preocupação da coleção é apresentar aos alunos as diversas linguagens do mundo atual, manifestadas a partir dos mais diferentes tipos de textos. Vale ressaltar que este é um dos aspectos da obra bastante elogiado nas resenhas de avaliação do catálogo de livros didáticos do PNLEM (2009).

Constatamos, então, a primeira acentuada diferença entre os objetivos do ensino da língua materna, comparando os dois compêndios. Enquanto as gerações de estudantes marcadas pela adoção de antologias eram expostas ininterruptamente ao texto literário, os estudantes das últimas décadas, embaladas pelo modismo das coleções didáticas, perderam consideravelmente esse contato, já que o foco nos estilos textuais trabalhados em sala de aula mudou bastante.

E se, especificamente no caso das coleções voltadas para o ensino médio, ainda encontramos os capítulos destinados aos estudos da metaliteratura³, a situação para o ensino fundamental é bem diferente. Cezar (2007, p. 132) apontou, em uma pesquisa acerca da presença do texto literário nos livros didáticos, a discrepante relação quantitativa entre textos literários e não literários presentes em

³ O termo “metaliteratura” é um neologismo adotado em comparação com “metalinguagem”. Queremos, com ele, designar o estudo da literatura pautado exclusivamente na classificação de datas e de estilos de épocas, sem preocupação com o fruir do texto literário.

duas coleções voltadas para o segundo segmento do ensino fundamental: da totalidade dos textos utilizados, apenas 28,5% pertenciam à categoria dos textos literários.

A comparação entre a *Antologia Nacional* e a coleção *Português: Linguagens* comprova-nos que, de algumas décadas para cá, a preocupação com o estudo do texto literário nas aulas de língua materna foi consideravelmente alterada. No que diz respeito à segunda obra, podemos afirmar que os textos literários são praticamente restritos aos estudos dos chamados “períodos de época”. E, exatamente por isso, são apresentados aos alunos apenas excertos, poemas e autores considerados “clássicos”, como bem atestam as resenhas do catálogo de livros didáticos do PNLEM (2009). Ainda segundo o catálogo, uma marca diferencial do compêndio é associar a literatura a outras formas de linguagens, tais como o cinema, a música e o teatro, embora tal feito também se restrinja especialmente aos estudos de literatura.

Na coleção de Cereja e Cochar, quando analisamos as seções de língua, poucos são os exercícios baseados no texto literário, sobretudo se os compararmos com os exercícios que envolvem outros gêneros como, por exemplo, propagandas, tirinhas e trechos de revistas. Como a coleção mantém uma sequência, de unidade para unidade, que se repete em todos os três volumes, em cada capítulo destinado aos estudos de metalinguagem e interpretação de textos - sempre encontramos apenas um texto literário nas séries de exercícios. Geralmente, cada exemplar apresenta em média nove capítulos que abordam os estudos da língua. Desse modo, no livro todo, aparecem apenas nove textos literários destinados ao estudo da linguagem. Também não encontramos, no manual do professor, nenhuma orientação diretamente correlacionada à forma de se explorar a linguagem literária durante as aulas.

Sob esta perspectiva, a *Antologia Nacional* representa outra proposta de ensino da língua, já que os textos compilados no compêndio eram justamente utilizados como exemplo do bem falar e do bem escrever, e por isso mesmo, todos eles eram analisados nas aulas de linguagem em geral, uma vez que durante todo tempo em que a obra foi adotada não havia a divisão entre língua e literatura como

disciplinas distintas.

É importante ressaltar que, embora o gênero literário ajude a compor a maior parte do *corpus* da *Antologia Nacional*, na primeira parte do compêndio, destinada aos textos em prosa, encontramos também excertos de caráter informativo - produzidos por políticos, religiosos e historiadores - endossando a representação da arte do bem escrever. Além disso, esses textos demonstravam a preocupação dos autores da *Antologia* em levar aos alunos questões de caráter político e histórico, contribuindo com a ampliação do conhecimento de mundo deles. Esses temas reforçam, igualmente, a preocupação, presente na obra desde sua primeira edição, de colaborar com a afirmação de uma identidade da nacional brasileira.

Outra questão pertinente à discussão sobre a presença do texto literário nos compêndios didáticos modernos é o fato de frequentemente nos depararmos com artigos, científicos ou de revistas de grande circulação no país, especulando sobre questões que envolvam o hábito e o gosto pela leitura de textos literários nas escolas. Sobre tal questão, gostaríamos de discutir dois aspectos que representam, na verdade, reflexos acerca da atual relação entre literatura/escola/livro didático.

O primeiro deles é que, conhecendo de perto a realidade dos alunos do ensino fundamental e médio da atualidade, para alguns professores tornou-se descabido apresentar certos textos literários aos alunos tal qual a *Antologia Nacional* o fazia, sobretudo na época em que a obra era adotada nas aulas das séries iniciais do ensino secundário. Percebemos que, não apenas circunstancialmente, certas falas do professorado se repetem: “os alunos não são capazes de entender os clássicos”, “os alunos não vão deixar de ficar ao computador ou assistir à tevê para ler textos literários”, ou ainda, “é uma atitude anacrônica dar exemplos de fatos da língua utilizando certos textos literários”.

Segundo Cezar (2007, p. 169), “até o início dos anos setenta, do século passado, muitas gerações foram obrigadas a identificar funções sintáticas de determinados termos em algumas estrofes de *Os Lusíadas*, sem sequer entender muito bem os relacionamentos sintáticos e o que estava lendo”. Recentemente, o jornal O Globo publicou, na Revista *Megazine*, uma reportagem, cujo título é “Prazer Obrigatório”, a respeito de como vem sendo desenvolvido o trabalho com os clássicos literários em algumas escolas do Rio de Janeiro. Esta reportagem veio à

tona depois da declaração do escritor Zuenir Ventura, em sua coluna no mesmo jornal supracitado, de que ele não sabe se a leitura de clássicos como “Iracema” ou “Senhora” é capaz de incentivar um aluno a ler ou afastá-lo ainda mais do mundo da leitura e da literatura.

A reportagem chamou-nos a atenção não pelo conteúdo discutido - porque isso, conforme mencionamos anteriormente, infelizmente, é comum nos meios de comunicação que circulam pelo Brasil, muito embora as revistas que tratem do assunto não sejam nem sequer especializadas - mas, pelo fato de o jornalista ter enumerado as leituras exigidas pelas escolas para os primeiros e segundos anos do ensino médio em 2010. A listagem mostra que, realmente, a leitura dos clássicos não foi abandonada pelas escolas, especialmente naquelas da rede particular de ensino. Porém, foram incluídos também livros dos mais variados estilos, tais como autoajuda, narrativas de viagem e literatura infanto-juvenil. Chegamos, então, ao segundo aspecto da discussão: a forma como a escola tem trabalhado o texto literário na sala de aula hoje em dia.

A leitura de clássicos “cobrada” pelos professores de língua materna, na maioria das vezes, tem sua importância reduzida a uma avaliação destinada ao acréscimo da nota total da disciplina. E, ainda pior, fica a cargo dos alunos a realização das leituras em casa, sem nenhuma espécie de orientação a respeito de como essa atividade pode possibilitar o despertar de novos sentidos⁴. Também, quando o livro didático sugere alguma atividade que envolva o texto literário, ele vem, quase sempre, fragmentado, o que prejudica a compreensão global da obra. Esses três fatores somam um prejuízo tão grande para a exploração da literatura nas salas de aulas que passamos até a compreender por que razão um professor (ou um jornalista) é capaz de questionar o uso do texto literário na escola.

O fato de os clássicos aparecerem sob o rótulo de cobrança e obrigação tão logo os alunos ingressem no ensino médio cria uma expectativa completamente enfadonha e negativa diante da leitura. Ninguém de nós gosta de se sentir obrigado a fazer uma determinada atividade. Caso, por exigência das responsabilidades que a vida em sociedade nos traz, tenhamos de fazê-la, costumamos criar uma série de artifícios para driblar o desprazer que ela nos causa. Esquecemos horários e datas,

⁴ A respeito da importância da leitura para o trabalho com os possíveis sentidos de um texto literário, conferir os relevantes comentários sobre a prosa de Saramago e a poesia *Trem de ferro* de Manuel Bandeira em Bittencourt (2007/2008).

adiamos o início de certas atividades o quanto podemos, entre outras coisas. Assim os alunos se comportam quando estão diante da obrigação de fazer uma leitura que nem sequer pode ser escolhida por eles. Mesmo aqueles que se aventuram na atividade encontram um tipo de linguagem completamente incompreensível que, rapidamente, leva-os ao desânimo e à falta de gosto para continuar.

Conclusão

Na verdade, enxergamos uma série encadeada de erros que vem comprometendo o trabalho do texto literário na sala de aula, quando comparamos as duas obras didáticas. Atualmente, o grande problema é que os livros didáticos, influenciados pelas universidades e pelas orientações legais para o ensino de língua materna, relegam a um lugar secundário o gênero literário na relação das suas atividades. Os professores, por sua vez, enxergam o livro didático como o caminho correto a seguir, por isso, quando têm a oportunidade de preparar suas próprias atividades também desconsideram a importância desse tipo de texto. E, por fim, os alunos, quando percebem a própria escola com dificuldades para ensinar os prazeres e as descobertas que a literatura é capaz de proporcionar, desistem de seguir adiante num caminho que lhes parece completamente inóspito.

Em contrapartida, no passado, se nem sequer era cogitada a hipótese de se trabalhar a linguagem a partir de outro gênero que não o literário, muitas vezes ele era transformado num simples pretexto para o ensino das regras gramaticais. Porém, não podemos negar que, de uma forma ou de outra, através das antologias, a poesia e a prosa chegavam até os alunos. E, em alguns casos, essa era a única forma de um aluno ter contato com a arte literária, dependendo da condição social de sua família.

A grande questão é que, atualmente, além de continuarmos a enfrentar o problema do passado, uma vez que os livros didáticos e professores persistem no fato de os textos literários servirem apenas como pretextos para o ensino da metalinguagem ou da metaliteratura, ainda corremos o risco de privar aquele aluno menos favorecido ou de uma região mais afastada, onde não haja grandes atividades culturais, da oportunidade de ter contato com a literatura, justamente, pela baixa presença dos textos literários nos livros didáticos.

O que defendemos neste trabalho é que a falta de associação entre a linguagem literária e o ensino da língua materna constitui um grande prejuízo para a aprendizagem. Conforme afirmamos anteriormente, o texto literário representa a máxima possibilidade de manifestação da linguagem. E, justamente por isso, ele se torna uma fonte inesgotável para a criação dos vários sentidos que um texto escrito pode trazer. Portanto, reduzir, ou mesmo abandonar, o uso do texto literário nas aulas de língua portuguesa é também privar os alunos da possibilidade de descobrir novos sentidos e novos mundos.

Referências

BARRETO, F.; LAET, C. de. **Antologia Nacional**. Anotada e adaptada ao programa do 2º ciclo do curso secundário pelo professor M. Daltro Santos. 25ª.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves/ Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1945.

BITTENCOURT, T. da F. P. A criação Linguística no Português. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.11- 25, 2004.

_____. A língua literária e o ensino de português. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português**. Rio de Janeiro: Lucerna, n. 33 e 34. p. 187- 201, 2007/2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Coleção Português: Linguagens para o ensino médio**. 5.ed. São Paulo: Atual, 2005. 3v.

CEZAR, M. C. M. **Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas e caminhos**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, 2007.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

_____. **Gramática, semântica, universales: estudios de linguística funcional**. Madrid: Gredos, 1978.

_____. **Competência linguística: elementos de la teoría del hablar**. Madrid: Gredos, 1992.

_____. Do sentido do ensino da língua literária. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português**, n. 5, Rio de Janeiro, p. 29-47, 1993.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MEC, SEMTEC, FNDE. **Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio: PNLEM/2009: Língua Portuguesa**. [Coordenação Egon de Oliveira Rangel]. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/> Acesso em 30 julho 2010.

NETO, L. Prazer Obrigatório. O Globo, Rio de Janeiro, 23 março 2010. **Revista Megazine**, p.10 -13.

PERRONE-MOISÉS, L. Fernando Pessoa e o mal-estar na civilização. SANTOS, G. (Org.). In: **Colóquio Fernando Pessoa - Outra vez te revejo**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2006.

PORTE, D. **Ensino de linguagem no livro didático: tradição e novidade**. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2010.

RAZZINI, M. P. G. **Antologia Nacional (1895-1969) Museu Literário ou Doutrina?** Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

_____. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970)**. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. A antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da escola secundária brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. NOVO GOVERNO, NOVAS POLÍTICAS? 26., ano 2003, Poços de Caldas. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/.../marciadepaulagregoriorazzini.rtf> Acesso em: 03 julho 2010.