UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA YOKOTA DE PAULA LIMA

**Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos
(entre os anos de 1970 a 1990)**

São Paulo
2008

CAROLINA YOKOTA DE PAULA LIMA

**Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos
(entre os anos de 1970 a 1990)**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Metodologia da Faculdade de Educação
(FEUSP) da Universidade de São Paulo (USP)
para obtenção de título de mestre.

Área: Linguagem e Educação

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Neide Luzia de Rezende (Orientadora) - FEUSP

Prof^ª. Dr^ª. Maria Thereza Fraga Rocco - FEUSP

Prof. Dr. João Adolfo Hansen - FFLCH

Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto (Suplente) - FEUSP

São Paulo
2008

CAROLINA YOKOTA DE PAULA LIMA

**Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos
(entre os anos de 1970 a 1990)**

Aprovada em: / /

Dissertação apresentada ao Departamento de
Metodologia da Faculdade de Educação
(FEUSP) da Universidade de São Paulo (USP)
para obtenção de título de mestre.

Área: Linguagem e Educação

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Neide Luzia de Rezende (Orientadora) - FEUSP

Prof^a. Dr^a. Maria Thereza Fraga Rocco - FEUSP

Prof. Dr. João Adolfo Hansen - FFLCH

Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto (Suplente) - FEUSP

São Paulo
2008

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, como indica o próprio título, tem como objetivo pesquisar, descrever e analisar a concepção de literatura presente nos discursos dos manuais didáticos produzidos entre os anos de 1970 e 1990. Dentro do *corpus* selecionado — manuais didáticos do ensino médio —, o enfoque da pesquisa se dará nos capítulos em que estes procuram conceituar a literatura.

Dessa forma, este trabalho — não pressupondo a existência de uma concepção de literatura fixa, natural e estável, como se esta pudesse ser anterior a qualquer discurso e independente da contingência histórica — parte da hipótese de que tal concepção seria antes uma construção discursiva em que outros discursos são retomados, simplificados, aglutinados, generalizados, etc. Nesse sentido, a perspectiva teórica da análise do discurso, especificamente a que pode ser depreendida da obra de Michel Foucault (*A ordem do discurso* e *A arqueologia do saber*), fundamentará esta análise.

Palavras-chave: LITERATURA; MANUAL DIDÁTICO; DISCURSO.

ABSTRACT

This dissertation aims at discussing the concept of literature that can be found in High School textbooks produced between the years 1970 and 1990. The main trait of this research is to analyze the chapters that try to define what literature is.

This work - not assuming the existence of a rigid, natural and fixed concept of literature, as if this notion could exist apart from any discourse and from any historical contingency - assumes that this concept would be a discursive construction in which others discourses are retaken, simplified, agglutinated, generalized, etc. Therein, the theoretical perspective of the analysis of the discourse, specially the one that derives from the work of Michel Foucault (*The Discourse on Language* and *The Archaeology of Knowledge*) will lay the foundation of the present analysis.

Key words: LITERATURE; TEXTBOOK; DISCOURSE.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ajuda inestimável de Adriano Barbosa de Carvalho que, durante os três anos de mestrado, não somente leu e releu esta pesquisa, fazendo revisões e observações, como também me incentivou, nos momentos de “crise acadêmica”, a continuar seguindo em frente.

Devo um especial agradecimento à minha orientadora, Professora Neide Luzia de Rezende, que, com suas leituras críticas e observações atentas, foi me indicando os melhores caminhos a serem percorridos, ensinando-me, desta maneira, a fazer pesquisa.

Agradeço aos Professores da Banca Examinadora, Maria Thereza Fraga Rocco e João Adolfo Hansen, pelas leituras minuciosas que fizeram do meu trabalho, auxiliando-me com comentários precisos.

Sou muito grata também à Iara Prestes e ao Thelmo Cruz, que me ajudaram muito mais do que eles podem imaginar.

Não poderia esquecer do grupo de pós, coordenado pela minha orientadora e pelo Professor Amaury Moraes: João, Claudia, Cassiana, André C., Gabriella, Arlete, Sueli, Mei, Vanessa, Richard, Marcello, Sandra, André B. e Ivian. Um muito obrigada.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

*João Guimarães Rosa
Grande Sertão : Veredas*

*Para minha mãe, Kiyomi, que sempre
mostrou que o importante era a travessia...*

SUMÁRIO

1 Introdução	10
1.1 Apresentação	11
1.2 Objeto e problema de pesquisa	11
1.3 Justificativa	15
1.4 Objetivos e hipóteses	19
1.5 Quadro teórico	20
1.6 Fontes, procedimentos e etapas	22
 2 Manual didático, conceito de literatura e análise do discurso: algumas considerações	 24
2.1 Análise do discurso: observações iniciais	25
2.2 As unidades discursivas e o manual didático	27
2.3 Concepções de literatura	32
2.4 Ecos de outros discursos no discurso do manual	37
2.5 Outras mediações	40
 3 Os critérios românticos da <i>representatividade</i> e da <i>expressividade</i>	 41
3.1 A perspectiva romântica e a concepção de literatura no manual de Douglas Tufano (1975)	42
3.2 A <i>representatividade</i> e a <i>expressividade</i>	46
3.3 Ressonâncias desse conceito de literatura na escola e outras questões que cerceiam o manual didático	52
 4 O estruturalismo e a concepção de literatura em oposição à não-literatura	 56
4.1 A perspectiva estruturalista e a concepção de literatura no manual de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (1985)	57
4.2 A distinção entre literário e não-literário no discurso do manual	60
4.3 O manual didático na escola	66

5 A entrada do leitor e o discurso da autoridade na conceituação da literatura	69
5.1 Diferentes discursos na concepção de literatura do manual de William Roberto Cereja e Thereza Analia Cochar Magalhães (1994)	70
5.2 A questão do leitor na concepção da literatura	74
5.3 O discurso da autoridade	79
5.4 O ensino de literatura e a inserção do manual na escola nos anos de 1990	81
6 Considerações finais	85
6.1 Poucas mudanças nos manuais de 2000 a 2006	86
6.2 O caráter generalizante do manual e o ensino de literatura	87
7 Referências bibliográficas	94
8 Anexos	104

INTRODUÇÃO

“Qualquer idéia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, tal como a entomologia é o estudo dos insetos, pode ser abandonada como uma quimera. [...] A literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe.”

“Minha opinião é que seria mais útil ver a “literatura” como um nome que as pessoas dão, de tempos em tempos e por diferentes razões, a certos tipos de escrita, dentro de todo um campo daquilo que Michel Foucault chamou de “práticas discursivas”, e que se alguma coisa deva ser objeto de estudo, este deverá ser todo o campo de práticas, e não apenas as práticas por vezes rotuladas, de maneira um tanto obscura, de “literatura”.”

Terry Eagleton (2003)

1. 1 Apresentação

O objeto a ser investigado no trabalho de pesquisa começou a ser delineado nas disciplinas de Estética I e III da Faculdade de Filosofia desta Universidade. Nestas disciplinas, ministradas por Leon Kossovitch, um dos pontos centrais das discussões realizadas dizia respeito à existência de problemas nos discursos sobre as artes plásticas. Tais problemas se referiam, em parte, à consolidação de discursos que, ao serem aplicados repetidamente como fórmulas, produziram apenas reproposições cegas dos objetos analisados. Assim, muitas vezes, o objeto estudado acaba sendo reapropriado tendo em vista concepções e idéias que, estabilizadas ao longo do tempo, podem não fazer parte dos procedimentos, convenções e práticas do período em que foi produzido. Dessa maneira, o problema no discurso sobre a arte se apresentaria à medida que o desconhecimento das condições históricas e sociais de uma obra abre espaço no campo discursivo para observações que, embora “impressionistas” e anacrônicas, são colocadas como “verdades”¹.

Nessa perspectiva, um esboço desse projeto, que já vinha sendo redigido para uma possível pesquisa de mestrado sobre os discursos acerca da literatura, começou a se especificar, voltando-se para algumas teorias críticas a partir das quais a literatura é analisada. Como ainda assim o objeto de estudo era extremamente amplo, um novo recorte fez-se necessário. Com os cursos de Metodologia de Ensino do Português I e II, ministrados por Neide Luzia de Rezende, realizados na Faculdade de Educação desta Universidade, o questionamento sobre o ensino da literatura na escola permitiu esse novo recorte: o estudo se centraria nos discursos sobre a literatura veiculados pelos manuais didáticos de ensino médio.

1.2. Objeto e Problema de Pesquisa

A pesquisa tem como objeto o discurso sobre a literatura presente nos manuais

¹ Pensam-se como *verdades* afirmações que, naturalizadas pelos discursos, no caso aqui pelos discursos sobre as artes, são dadas como óbvias e verdadeiras. Funcionando como chaves de interpretação, elas passam a dispensar uma investigação mais apurada do objeto de análise, acabando por explicá-lo por meio de idéias e noções já previamente determinadas e fixadas.

didáticos utilizados nos anos de 1970, 1980 e 1990. Dentro desse amplo campo, a pergunta central que move este estudo — Qual a concepção de literatura dos manuais didáticos? — dá origem a dois pontos de investigação que permitiriam uma possível resposta a esta pergunta. O primeiro se refere à descrição e à análise de discursos que estariam na concepção de literatura veiculada pelo manual, ou seja, o exame de noções e perspectivas teóricas em que o manual se basearia para configurar seu discurso. O segundo diz respeito ao modo como tal concepção se insere no ensino de literatura proposto pelo manual, isto é, a averiguação de como essa concepção estaria relacionada à homogeneidade e à generalidade que, comumente observadas por estudos e pesquisas², caracterizam a exposição da literatura realizada por esse discurso didático.

Tal organização do discurso sobre a literatura parece se fundamentar em um modo de análise que deixa de lado certa instabilidade na organização discursiva e procura se mostrar como apresentação de “verdades”. Tendendo a não se orientar no exame da literatura no que nela haveria de específico, complexo e particular, mas na postulação de aspectos universalizantes e totalizadores, o discurso nivelaria os objetos literários de que trata, encaixando-os em esquemas assentados em unidades. Procurando ser retrato “objetivo” e “fiel” de certa realidade, o discurso não se mostra como resultado de procedimentos de reduções, apropriações e aproximações de outros discursos, mas produtor de leituras neutras sobre uma realidade pré-dada. A concepção de literatura, desvinculada de interpretações, pontos de vista e análises, seria veiculada pelo manual não na perspectiva de sua construção discursiva, mas na de sua autonomia em relação ao discurso.

Assim, o que se pretende neste trabalho é verificar como uma determinada concepção de literatura se formou e se constituiu no discurso dos manuais didáticos, sendo produzida não apenas por outros discursos sobre a literatura, como os acadêmicos, mas pelas práticas, instituições, regulamentações, etc., que a alteram, a autorizam e a possibilitam. Apesar da possibilidade de, a partir da análise do discurso do manual a que se propõe esta pesquisa, outros modos de apresentação da literatura poderem ser pensados, experimentados ou apontados, o objetivo aqui é fazer emergir alguns pontos que indiquem como um dado conceito de literatura se tornou possível. Sem pretender dizer como o manual deveria ser, embora essa possa ser uma questão legítima, e sem querer responsabilizá-lo por todos os

² Algumas delas serão apontadas mais à frente.

problemas do ensino de literatura, colocando-o como vilão³ na Educação brasileira, a proposta deste trabalho é realizar uma análise descritiva desse discurso e do que o tornou possível.

Nesse sentido, com a necessidade de uma delimitação no objeto a ser estudado, já que a especificação pode auxiliar na confirmação das hipóteses de que parte este trabalho, optou-se pela escolha, na totalidade do discurso do manual, de capítulos que justamente procuram definir a literatura. Essa escolha se deve à hipótese de que a concepção de literatura estaria, nesses trechos, colocada de forma mais condensada e explicitada, fato que facilitaria a identificação dos aspectos presentes na base dessa concepção. Entretanto, como esses capítulos, que geralmente costumam iniciar o trabalho com a literatura, poderiam apresentar um discurso que não necessariamente fosse ao encontro daquele presente no restante do manual — a análise de textos, a apresentação das escolas literárias, as observações acerca de autores e obras, etc. —, os dados levantados nos capítulos iniciais, que conceituam e caracterizam a literatura, foram cotejados com outras partes do manual a título de confirmação ou refutação das informações levantadas.

Nessa perspectiva, tendo em vista que o objeto da pesquisa se refere à concepção de literatura que vigorou (ou vigora) por um determinado tempo, e que estas não existem no vácuo, independentemente da contingência histórica, o estabelecimento de um estudo que abranja o período de 70 a 90 permite a delimitação de um recorte histórico, o que pode trazer indicações, durante a passagem desse tempo, de permanências ou de modificações na concepção de literatura dos manuais.

A escolha de um período para análise que se inicie nos anos de 1970 e termine nos de 1990 se justificaria na medida em que o livro didático, tal qual é conhecido hoje, começou a ser difundido, no Brasil, a partir dos anos de 1970. Até 1960, o ensino de literatura se dava, em sua grande maioria, por meio da utilização das chamadas *antologias* e, posteriormente, por meio de sínteses da história literária, como as de Ronald Carvalho, *Pequena História da Literatura Brasileira*, e Cândido de Oliveira, *Súmulas de Literatura Brasileira* (HÜBNER, 1990, p. 124). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 — que passou a denominar a disciplina *Português* como *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais do 1º grau,

³ Kazumi Munakata, na sua tese de doutorado *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997, buscando analisar os livros didáticos em suas condições de produção, divulgação, circulação em que diversos agentes estão presentes, como o editor, o autor, o redator, a mídia, a crítica, a empresa editorial, etc., mostra que muitas vezes o livro didático é inadequadamente observado, em pesquisas e trabalhos, como o principal responsável pelas mazelas no ensino brasileiro.

Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais do 1º grau, e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, no 2º grau — impulsionou a edição dos manuais a partir dos anos de 1970. Com relação aos anos de 1990, o critério que orientou essa delimitação diz respeito ao fato de que, como este estudo se realiza entre os anos de 2005 e 2007, a proximidade com a primeira década deste século, bem como o não término desta, poderiam dificultar uma verificação adequada e distanciada do objeto em questão. Além disso, a necessidade de um recorte, de modo que o objeto não fosse extremamente amplo, o que submeteria a análise a um viés mais panorâmico, também foi considerado fator pertinente à demarcação desse período. Porém, considerações gerais e suposições sobre o modo como os manuais parecem trabalhar a concepção de literatura após os anos de 1990 poderão ser feitas tendo em vista as continuidades e rupturas verificadas nos momentos anteriores.

Quanto à escolha dos manuais dentro deste período, dois fatores foram levados em consideração. O primeiro está ligado à longa duração destes no mercado, fazendo supor que de algum modo alcançaram um índice de vendas que permitiu sua continuidade no panorama editorial. O segundo fator se refere a dados obtidos por meio de editoras, de autores de manuais, etc, sobre tiragens e exemplares vendidos. Entretanto, vale ressaltar que essas informações foram consideradas com reserva já que muitas editoras não as mantêm arquivadas, fornecendo apenas dados gerais, e, quando as possuem, não podem ser tomadas sem cuidados já que se sabe, por meio de informações passadas por editores, que pode haver manipulação de números de tiragem e venda⁴. Com base nesses aspectos, foram escolhidos os livros *Estudos de Literatura Brasileira* (1975, Editora Moderna), de Douglas Tufano, *Língua e Literatura* (1985, 5ª edição, Editora Ática), de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, e *Português: Linguagens* (1994, 2ª edição, Editora Atual), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães⁵.

⁴ Chama a atenção a dificuldade de levantar esses dados, levando a pensar no modo como o livro didático funcionaria dentro de um sistema editorial, ou seja, a que regras está submetido, que necessidades vem a suprir, a partir de que critérios é elaborado e avaliado, que porcentagem de lucros detêm nas editoras, etc. Segundo Bunzen (2005), 64% de exemplares vendidos no Brasil, no ano de 1998, correspondem a livros didáticos e, apesar dos diferentes nomes das editoras, muitas fazem parte de um mesmo grupo. Assim: a Editora Atual faz parte do grupo da Editora Saraiva, a Salamandra Editorial foi incorporada pela Editora Moderna, e a Editora Scipione e a Ática pertencem ao mesmo grupo. No trabalho de Munakata (1997), também é evidenciada a ausência de dados referentes ao número de exemplares adquiridos pelo governo. Munakata (1997, p. 7) diz que muitos dados não são confiáveis pois seria tradição da editoras brasileiras ocultar ou “maquiar” os números referentes a produção e venda.

⁵ Embora seja selecionado para a pesquisa, a partir dos critérios assinalados, um manual de cada década, outros serão consultados para uma melhor análise dos dados observados. Além disso, essa periodização por

Douglas Tufano publica livros didáticos pela Editora Moderna desde os anos de 1970 e seu livro *Estudos de Literatura Brasileira* vendeu, de 1975 a 1980, aproximadamente 250.000 exemplares, com uma média de 50.000 por ano. Passando por algumas reformulações nos anos de 1970 e 1980, e chegando a ser vendido até o ano 2000⁶, esse manual foi o primeiro livro didático de literatura para o ensino médio a trazer textos de autores contemporâneos, como os de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, João Cabral, etc⁷. Atualmente, ele tem duas publicações: *Português Fundamental: Gramática e Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto* (em co-autoria com Leila Lauar Sarmiento). Já Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura conquistaram o mercado com a publicação de *Língua e Literatura* (1982)⁸, pela Editora Ática, sendo que em 2000 o livro atingiu sua 40^a edição. Com relação ao último manual, *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, sua primeira edição foi em 1990⁹, pela Editora Atual. De lá para cá as edições se sucedem e são vários os livros publicados pelos dois, sendo bastante populares no mercado atual¹⁰.

1.3 Justificativa

Sendo o ensino de literatura uma das preocupações constantes entre educadores e pesquisadores, a realização de trabalhos e de investigações que procurem identificar e delimitar suas principais questões se faz necessária. Nesse sentido, uma discussão centrada no discurso no qual a literatura é veiculada poderia contribuir para análises e questionamentos de

décadas foi inicial e não deve ser considerada estante pois serviu como hipótese para o exame do objeto desta pesquisa.

⁶ Neste trabalho, embora a pesquisa se detenha mais profundamente na edição de 1975 do livro de Tufano, as outras edições foram examinadas para confirmação ou refutação das análises realizadas tanto acerca deste período, quanto dos subsequentes. Dessa forma, foram utilizadas as edições de 1979 (2^a edição), 1983 (3^a edição), 1986 (3^a edição) e 1990 (4^a edição).

⁷ Tais informações foram enviadas pelo próprio autor através de correio eletrônico (janeiro de 2007).

⁸ Além do manual de Faraco e Moura de 1985 (5^a edição), foram examinadas também as edições de 1990 (9^a edição), 1994 (14^a edição), 1998 (2^a edição) e 2000 (40^a edição).

⁹ Cf. Bunzen (2005, p. 87). Foram examinadas as edições de 1990 (1^a edição), 1999 (3^a edição) e 2005 (2^a edição).

¹⁰ Com relação aos manuais de Faraco & Moura e Cereja & Magalhães, não conseguimos obter informações sobre o número de exemplares vendidos nem com a editora e nem com os próprios autores.

aspectos centrais em um material que, muitas vezes, é o único acesso que o aluno possui para o estudo da literatura. Alguns trabalhos e pesquisas, procurando analisar o ensino de literatura em seus mais diferentes enfoques, tendo como pontos de discussão o livro didático e a sua utilização, já foram realizados. Dentre eles, destaco os dos autores Maria Thereza F. Rocco (1981), Lígia Chiapinni Leite (1983), Alice Vieira (1988), Regina M. Hübner (1990), William R. Cereja (2004), Cyana Leahy-Dios (2004) e Clecio Bunzen (2005).

No trabalho *Literatura / Ensino: Uma problemática* (1981), surgido originalmente como dissertação de mestrado defendida em 1975, Rocco, analisando os dados levantados por meio de uma pesquisa qualitativa com alunos e professores, procurou problematizar algumas questões relativas ao ensino de literatura no 1º e 2º graus. Realizando várias perguntas, dentre elas “Que é literatura na sua opinião?”, Rocco procurou observar, através das respostas, ressonâncias do modo como o ensino de literatura se dava. Uma das observações feitas é a de que o trabalho com literatura em sala de aula dificilmente escapava dos roteiros dados pelo Livro do Professor dos manuais didáticos, os quais já trazem análises predeterminadas e respostas prontas.

Lígia Chiapinni Leite (1983), tendo em vista o trabalho de Rocco, fez uma pesquisa, através de entrevistas com alunos e professores e de estágios e observações, sobre ensino de literatura na França. Discutindo, entre outras coisas, a função da literatura, e conseqüentemente o próprio conceito desta, aponta que a questão da concepção de literatura só ganha sentido quando relativizada historicamente. Leite discute também a cristalização e a mecanização de saberes no manual didático e como este dirige o trabalho de alunos e professores.

Relacionando ensino de literatura e leitura, Alice Vieira (1988) discute como a escola tem dificuldades de direcionar e estimular os jovens para a leitura de literatura, observando, dentre outros dados, a utilização do livro didático na sala de aula. Procurando ver como o ensino se dá, tendo em vista as perspectivas: da Secretaria da Educação (leitura de documentos oficiais); de escolas da capital de São Paulo (pesquisa de campo com professores e alunos); e dos exames vestibulares (análise de questões de literatura dos vestibulares da FUVEST), Vieira mostra que o trabalho realizado não contribui para uma proximidade entre aluno e literatura.

Regina M. Hübner (1990), analisando os livros didáticos *Estudo Dirigido de Português*, de J.Milton Benemann e Luís A. Cadore, e *Literatura e Linguagem*, de Heitor

Megale e Marilena Matsuoka, por meio de edições publicadas nos anos de 1970, buscou verificar em que medida a concepção de história literária dos manuais perpetuava aquela constituída pelo pensamento positivista e evolucionista. Perpassando as obras de José Veríssimo e Silvio Romero, Hübner observa, através da análise proposta pelos manuais do livro *Memória Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, a redução que os livros didáticos imprimem à obra.

Autor de livros didáticos, William Roberto Cereja (2004) entrevistou professores de Português e analisou, à luz de teorizações bakhtinianas, os livros *Literatura Brasileira*, de José de Nicola (1998), e *Português - Série novo ensino médio*, de João Domingues Maia (2002). Indicando uma concepção conservadora de ensino de literatura, comprometida com uma pedagogia transmissiva, observou que esses manuais, em decorrência de vários fatores, como o baixo nível de preparo do professores, a perda de sua autonomia no trabalho, entre outros, apresentam uma esquematização da literatura.

Cyana Leahy-Dios, no livro *Educação literária como metáfora social* (2004)¹¹, baseado na sua tese de doutorado defendida em 1996, faz um estudo comparativo entre Brasil e Inglaterra. Através de entrevistas e participações em aulas, a autora analisa como o ensino de literatura se dá nos dois países e discute como este deixa de ser espaço de crítica e reflexão para permanecer, no caso do Brasil, na mera repetição do conteúdo de livros didáticos.

Em um trabalho mais voltado ao livro didático como processo e não produto final, Clecio Bunzen (2005) procura, no campo da Língua Aplicada, analisar o manual didático como um gênero do discurso e não como suporte de textos didatizados. Para isso, e com base nos estudos do Círculo de Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos e do plurilingüismo do romance, Bunzen examina, em três coleções didáticas para o ensino médio — *Português: Linguagens*, de Cereja e Cochar Magalhães (1999); *Português: Língua e Literatura*, de Maria Luiza Abaurre, Marcela Pontara e Tatiana Fadel (2000); e *Práticas de Linguagem: Leitura e Produção de textos*, de Ernani Terra e José de Nicola (2001) — a parte destinada a trabalhar a produção de texto.

Como se pode observar através de um breve exame de algumas das pesquisas realizadas desde os anos de 1970, as quais de algum modo tocam na questão dos livros didáticos ou têm estes como objeto central de estudo, parece faltar ainda uma discussão mais

¹¹ A primeira edição é de 2000.

sistematizada e aprofundada de um ponto que estaria, talvez, em um lugar relevante na discussão dos problemas que envolvem o ensino de literatura: o da própria concepção desse objeto de ensino no manual.

Muitas pesquisas abordam uma série de questões pertinentes, vinculadas ao trabalho em sala de aula com literatura — formação do professor, práticas de ensino de literatura, formação de leitores literários, uso de manuais didáticos, etc. Contudo, embora algumas passem pela questão da concepção de literatura, parece ser necessário problematizá-la mais a fundo pois o próprio conceito, antes mesmo de ser relacionado a outros elementos como ensino, leitura, pesquisa, etc., já coloca em si uma série de aspectos e problemas.

Assim, ao discutir problemas concernentes ao ensino de literatura, seria interessante verificar e analisar a partir de *qual* concepção de literatura se parte pois se pode cair em um consenso mais ou menos geral de tal conceito como algo predeterminado. Lidar com concepções de literatura não seria algo homogêneo, harmônico e estável, mas uma construção em que há muitas noções e idéias em jogo: arte da palavra, história literária, cânone, obras, autores, literariedade, entre outros.

Dentro desta perspectiva, a análise da maneira como o manual constrói esse conceito, pela compreensão do seu modo de constituição e funcionamento, ajudaria a refletir sobre os diversos aspectos que envolvem manual didático e ensino de literatura. Partindo da concepção de literatura que o manual tem como base para o ensino, sua problematização apontaria, conseqüentemente, outras discussões sobre os problemas presentes na relação literatura/ensino. Isso porque o conceito de literatura não se circunscreve unicamente no âmbito do manual — embora esse seja o recorte desta pesquisa — e nem é produzido levando-se somente em conta uma rede de discursos, mas estaria também relacionado a determinadas práticas: literatura como disciplina escolar, formação de professores, mercado editorial, parâmetros, propostas curriculares oficiais, etc¹².

Desse modo, é importante ressaltar que o discurso do manual não se apresenta neste trabalho como mero pretexto para outras discussões — já que grande parte dessa dissertação objetiva responder à pergunta inicial: *Qual a concepção de literatura dos manuais didáticos ?*

¹² Embora algumas das questões relativas à legislação educacional possam ser observadas nesta pesquisa, ela não se deterá nelas. Evidentemente, o manual didático é produzido tendo em vista tais aspectos e a sua construção não se desvincularia destes. No entanto, a pesquisa necessita de recortes, e, no caso desta, ele se circunscreverá no discurso do manual e nas práticas a que está relacionado em sala de aula.

—, mas como elemento que não estaria isolado daquilo que o *torna* manual, isto é, sua inserção na sala de aula, suas condições materiais, as práticas a que está vinculado, etc. O manual só é manual porque está ligado a determinadas práticas, tem em vista certo público, cumpre funções específicas, submete-se a determinadas regras, vincula-se a certos procedimentos, etc. Isolar a análise da concepção de literatura do manual das condições sociais e históricas deste, examinando-o como objeto fechado que funcionaria de modo paralelo às questões acima observadas, seria vê-lo como algo que pudesse existir independentemente daquilo que o cerca, ou melhor, independentemente dos outros discursos que regulam aquilo que o cerca¹³.

1.4 Objetivos e hipóteses

Com o objetivo de indicar, delimitar e analisar a concepção de literatura dos manuais didáticos nos anos de 1970 a 1990, através (1) da observação dos discursos que podem estar na base dessa concepção e (2) da problematização da possível relação entre tal concepção e a generalização que o discurso do manual imprime à literatura, parte-se de duas hipóteses ligadas entre si.

A primeira é a de que a concepção de literatura veiculada por este material já seria, na sua própria construção discursiva, uma generalização de outros discursos acadêmicos sobre a literatura — teorias, pontos de vistas, noções, conceitos, etc — que o manual didático reuniria e simplificaria para elaborar o seu discurso. Assim, sem expor os discursos que tem em vista ao falar de literatura, sem relacionar o conceito a uma determinada perspectiva teórica ou histórica — reduzindo o sentido de literatura a uma mesma aceção, como se detivesse idêntico significado no espaço e no tempo —, o manual expõe uma concepção que é dada como algo “natural”, “fixo” ou “óbvio”.

A segunda hipótese é a de que, ao assimilar outros discursos, o manual não deixa de

¹³ Assim como João Adolfo Hansen observou que a ficção não imita a vida empírica — pois esta não deteria um sentido predeterminado —, mas os discursos que regulam a vida, poder-se-ia pensar, partindo de uma perspectiva da análise do discurso, que o manual se torna manual não a partir de sentidos já existentes desde sempre no mundo que o cerca, mas pelos discursos que regulariam este mundo. Cf. HANSEN (2006, p. 73).

ser manual, isto é, não abandona uma estrutura discursiva que lhe seria característica e tradicional apesar da entrada de uma série de outros discursos. Em outras palavras, a retomada desses discursos no do manual, em que aqueles vão se adequando a este, levaria a pensar que se trata de um gênero, cuja característica, entre outras, é a de generalizar aquilo que veicula. Nesse sentido, e tendo em vista as observações comumente feitas a respeito do caráter homogeneizante do manual, pretende-se verificar e analisar modos de apropriação da literatura que, afastando possíveis singularidades e especificidades, seriam organizados por meio de definições e classificações que ganharam *status* de verdades, instituindo ao discurso uma “objetividade” e “exatidão”¹⁴.

1.5 Quadro teórico

No início do trabalho de pesquisa, pensou-se que a teoria que ajudaria a pensar os problemas levantados fosse a estética da recepção e do efeito. Surgida em 1967, com a publicação da aula inaugural de Hans Robert Jauss (1994), a estética da recepção ofereceria a base deste trabalho na medida em que esta teoria procurou investigar a literatura a partir do panorama constituído pelo leitor. Apresentando-se em oposição à chamada crítica imanentista e ao marxismo reflexológico, a estética da recepção foi uma tentativa de redirecionamento dos estudos literários ao trazer como fato histórico a presença do leitor. Chamando as histórias literárias de “pseudo-histórias” (JAUSS, 1994, p. 25) — pois, sendo apenas conexões e classificações de fatos literários, não constituiriam história alguma —, Jauss propôs a noção de *horizonte de expectativa*, que indicaria, entre outras coisas, como uma determinada obra foi recebida em um dado momento histórico. Wolfgang Iser, que fez parte do mesmo grupo de estudos de Jauss, amplia o critério da instância do leitor e propõe uma estética do efeito (ISER, 1999). Nesse sentido, o leitor seria a materialização daquilo que já estaria intrínseco ao texto, isto é, corresponderia a um dos componentes responsáveis pela produção de sentido,

¹⁴ Essas idéias de “veracidade”, “exatidão” e “objetividade” não parecem estar desvinculadas do modo como o livro didático se insere na sala de aula. Ao pensar na perspectiva bakhtiniana de gênero, que caracterizaria o manual, não se abandona o fato de que o fortalecimento dessas idéias se daria na própria maneira como ele é visto e utilizado por professores e alunos.

pois é nele que o *efeito* estaria atualizado.

Com o andamento da pesquisa, entretanto, verificou-se que tais teorias — apesar de ajudar a pensar muitos aspectos do trabalho, principalmente os concernentes à apresentação da literatura no manual, que a dicotomiza no seu discurso através de um esquema binário autor/obra —, não ajudavam a esclarecer muitos problemas ligados à questão discursiva. Dessa maneira, embora em alguns momentos a estética da recepção possa aparecer neste trabalho, através da noção de *horizonte de expectativas* de Jauss ou do conceito de ficção de Iser, a necessidade de compreender melhor o objeto da pesquisa — já que o sentido geral de se utilizar uma teoria seria a de que ela não funcione como um instrumental que tudo resolve, mas que seja como um par de lentes através do qual se possa enxergar melhor o objeto para procurar entendê-lo — levou a um outro direcionamento teórico, o proposto pela análise do discurso.

Após várias leituras, a análise do discurso que pode ser depreendida da obra de Michel Foucault, principalmente dos livros *A arqueologia do saber* (2004a) e *A ordem do discurso* (2004b), abriu uma série de questionamentos acerca da relação entre discursos e poderes/saberes/práticas. Assim, o discurso do manual passou a ser visto como algo que, estando essas relações em jogo, não constituía um material que descreve a literatura, como se esta concepção se desse antes de qualquer discurso que trate dela, mas que produz, por meio da relação com outros discursos, o seu modo de concebê-la. Nessa perspectiva, o discurso deixa de ser mero aporte abstrato que apenas vincula um sentido a uma coisa. Ver os sentidos como se fizessem parte do mundo e não do próprio discurso seria, segundo Foucault (2004b, p. 46), um dos fatores que colaboraram para a elisão da realidade do discurso. Realidade que o tira da condição de acontecimento para prevalecer a soberania do significante.

Para Foucault, determinados temas da filosofia — como o do *sujeito fundante*, que seria o responsável por animar as significações e as formas vazias da língua; o da *experiência originária*, a qual, correspondendo a uma espécie de reconhecimento primitivo do mundo, teria como já dados os significados daquilo que cerca os sujeitos; e, por fim, o tema da *mediação universal*, que coloca o discurso como uma verdade que se dá após as coisas já terem manifestado seus sentidos (FOUCAULT, 2004b) — deram ao discurso, ao longo do tempo, um certo caráter de mediação neutra entre os objetos e o que significam, apagando a evidência de que eles apenas significam *no e por causa do* discurso.

Ao procurar apreender o “real”, o discurso do manual, como outros, coloca-o

modelado segundo certas instâncias e determinações. A logofobia, disfarçada de logofilia, como fala Foucault (2004b, p. 50), traz um temor que faz com que se busque uma ordem, através de vários meios de coerção discursiva, naquilo que se tem a dizer. Nesse sentido, ver esse discurso didático como acontecimento e realidade seria lê-lo de uma maneira que não o coloque ocupando o menor lugar possível entre o pensar e o falar, entre o sujeito e o mundo, entre as palavras e as coisas.

Dessa forma, com a mudança do quadro teórico, a noção de discurso não apenas se ampliou, como também se mostrou mais complexa se comparada com a que se tinha em vista no início da pesquisa. Essa teoria é então a perspectiva da qual se procurou olhar o objeto, estando na base das observações e questionamentos que aparecerão neste trabalho.

1.6 Fontes, procedimentos e etapas

Procurou-se utilizar, como fonte principal, a bibliografia a respeito da teoria em que este trabalho está assentado, tendo como obras principais as mencionadas no item 1.5 desta introdução. O *corpus* selecionado, bem como os critérios dessa escolha, estão indicados no item 1.2. Além disso, como há vários materiais e pesquisas que discutem e analisam questões ligadas ao ensino de literatura, alguns dos quais observados nesta introdução, uma bibliografia referente à presença da literatura na escola, ao livro didático, etc, servirão de subsídio para a discussão do processo de generalização da literatura no discurso do manual e, conseqüentemente, na escola.

Com relação aos procedimentos metodológicos e técnicos, as etapas do processo de investigação, cujos resultados correspondem às partes do relato do trabalho final, estão ordenadas da seguinte forma: (1) A introdução, constituída pela reformulação do projeto, especifica a trajetória que foi percorrida, as possíveis modificações no que havia sido previsto, as justificativas das decisões tomadas, etc. Após isso, (2) antes do exame propriamente dito dos discursos dos manuais, tem-se em vista uma discussão a respeito de alguns aspectos que estariam na relação entre manual didático, concepções de literatura e análise do discurso. Dessa forma, propõe-se apresentar algumas considerações e pressupostos relevantes para a análise que se fará a seguir. Em terceiro lugar, (3) o discurso do manual de Douglas Tufano

será discutido a partir da hipótese de uma relação deste com os discursos provenientes de uma estética romântica, como os orientados pelos critérios da *expressividade* (valorização de uma obra quando ela expressa um “eu”) e *representatividade* (valorização de uma obra quando ela representa uma época, uma visão de mundo). Em seguida, (4) uma possível presença de teorias lingüísticas no manual da década de 80 será analisada, verificando-se em que medida os métodos estruturalistas estariam presentes na concepção de literatura do manual de Faraco e Moura¹⁵. O término (5) do exame desses manuais será com o de Cereja e Magalhães, que será analisado tendo em vista a estética da recepção. O último capítulo (6) pretenderá discutir, com o resultado do que foi até então analisado, o caráter generalizante do manual e os problemas que envolvem o ensino de literatura.

¹⁵ Os temas levantados nesses períodos, como o discurso romântico e o lingüístico, embora não excluam outros discursos que aí também aparecem, são os que se sobressaem na concepção de literatura desses manuais. Essa questão da multiplicidade de discursos presentes será discutida no texto que constitui o segundo capítulo.

MANUAL DIDÁTICO, CONCEITO DE LITERATURA E ANÁLISE DO DISCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las das sombras onde reinam. E ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por uma questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos”

Michel Foucault (2004a)

2.1 Análise do discurso: observações iniciais

Pensar a concepção de literatura pelo viés da análise do discurso permite observações que seriam pertinentes não só para uma reflexão, de um ponto de vista discursivo, sobre o possível modo generalizante com que os manuais didáticos costumam tratar da literatura — vendo-os inseridos na perspectiva de apropriação e reapropriação de discursos —, mas também para um exame das práticas a que estariam relacionados — influências de mercado, inserção na sala de aula, legislação, etc. Sendo pressuposta por essa base teórica a verificação da maneira como os sentidos são produzidos pela linguagem, a análise do discurso — que parte para a averiguação, dentre outras coisas, de como os sentidos se constituem e *se* significam — ajudaria a pensar o discurso do manual didático como estrutura que organiza e seleciona os objetos dos quais trata. Afastando assim um entendimento desse discurso didático como descrição e explicação de coisas que lhe seriam externas, como se estas já estivessem presentes em um mundo onde o discurso faria apenas uma leitura neutra delas, toma-se aqui o manual, ao contrário, como discurso que produziria e fixaria aquilo de que trata¹⁶.

Ao partir de elaborações teóricas da análise do discurso para refletir sobre o modo como a concepção de literatura se daria, pensa-se em verificar o discurso do manual de um outro ponto de vista e não produzir uma explicação que desse conta de todos os problemas acerca deste discurso. Também não se esquece de que a análise do discurso, sendo igualmente discurso, não seria tomada como se detivesse algo que não poderia ser aplicado a ela mesma. Sendo também aquilo de que fala sobre os outros, ela não busca ser a verdade. Nesse sentido, essa teoria que perpassa o exame do discurso dos manuais não é tomada como uma espécie de instrumental que resolve todos os problemas, mas um “lugar” de onde se examinam esses manuais¹⁷.

¹⁶ Embora essa afirmação seja problematizada mais à frente, pode ser interessante apontar que não se está dizendo que autores e obras, por exemplo, são criações do discurso do manual no sentido de que eles não existiriam de “carne e osso”, como indivíduos empíricos, e de que as obras não poderiam ser identificadas como os objetos produzidos por aqueles, materializadas em forma de livro, mas que determinadas idéias, noções, conceitos, etc, como os de “autor” e “obra”, por exemplo, categorizam e classificam aspectos que podem não ser totalmente homogêneos e uniformes. “Autor” e “obra”, nesse sentido, são pensados como as unidades discursivas que Foucault (2004a) procurou desestabilizar, espécies de generalização que supõem unidades bastante controversas. Cf. FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* (1992).

¹⁷ Todas essas cautelas se fazem necessárias para que não se caia em uma mera aplicação de noções e conceitos recorrentes na análise do discurso, a qual, atualmente, está “na moda”. Há muitos trabalhos que, buscando trabalhar com esse fundamento teórico, lidam, de fato, com um discurso generalizante da análise do discurso. Cf. GREGOLIM (2004, p.189).

Como a análise do discurso não constitui um conjunto homogêneo e coerente de teorias, a noção de discurso a que aqui se faz referência é a que se configura na perspectiva teórica da análise de discurso francesa, mais especificamente a que pode ser depreendida de dois livros de Foucault: *A arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*¹⁸. Tal noção é a que vê o discurso como um conjunto de enunciados que, construídos e condicionados por meio de regras e práticas discursivas, se apóiam na mesma formação discursiva¹⁹. Nos livros *Arqueologia do saber*²⁰ e *A ordem do discurso*, Foucault se detém mais sistematicamente em questões importantes para a análise do discurso, como as noções de *formação discursiva*, *unidades do discurso*, *enunciado*, etc. Nestes textos, Foucault procura indicar que o discurso é organizado e estruturado por uma série de procedimentos que, longe de o manterem em um campo de neutralidade — como “signo de outra coisa” e como referência a coisas “pré-discursivas”—, tornam-no algo consistente e complexo. Para Foucault, o discurso não estaria no campo fixado da unidade de um livro, por exemplo, que poderia ser discutido por meio de evidências já dadas, mas na confluência instável do que o torna possível. O discurso não seria assim um objeto totalmente determinado e autônomo, mas está inserido em uma rede de remissões a outros discursos e práticas.

E esse jogo de remissões não é homólogo, conforme se refira a um tratado de matemática, a um comentário de textos, a uma narração histórica, a um episódio em um ciclo romanesco; em qualquer um dos casos, a unidade do livro, mesmo entendida como um feixe de relações, não pode ser considerada como idêntica. Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e

¹⁸ Segundo Gérard Lebrun (2006), seria vão procurar por *uma filosofia* de Foucault, já que isto seria reinseri-lo em um tipo de discurso que ele procurou subverter. Também seria um equívoco, para Lebrun, reduzir a obra de Foucault a uma metodologia da história ou das ciências humanas, circunscrevendo-a na *arqueologia*. Assim, não se está querendo aqui simplificar as reflexões de Foucault a abordagens estritamente relacionadas à análise do discurso, mas é por esse viés possível que os livros mencionados servirão de perspectiva para o exame de questões referentes ao discurso do manual didático.

¹⁹ *Formação discursiva* é o sistema enunciativo geral em que grupos de enunciados estão ligados entre si não no nível das frases (laços gramaticais), nem no nível das proposições (laços lógicos) e tampouco no nível das formulações (laços psicológicos), mas no nível dos enunciados. A formação discursiva é um dos sistemas a que os enunciados, conjuntos de *performances* verbais, obedecem (FOUCAULT, 2004 a, p. 131).

²⁰ Para Foucault, *A arqueologia do saber* não constitui uma teoria e nem uma metodologia, mas algo próximo a uma designação de um objeto: uma tentativa de pesquisar as razões pelas quais uma ciência pôde existir e funcionar dentro de uma sociedade. Cf. a entrevista de Foucault dada a Sergio Rouanet e José Merquior (1996). Cf. também a entrevista “Sobre a Geografia” (FOUCAULT, 2007, p. 156), em que Foucault fala da arqueologia como sendo simplesmente um modo de abordagem.

relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2004 a, p.26).

Nessa perspectiva, ao considerar o manual como produtor de uma determinada realidade, e não como elemento transparente que seria mera ponte entre o *sujeito* e o *mundo* ou entre as *palavras* e as *coisas*, certas noções e conceitos — que se estabilizaram como “verdades” — passam a ser vistos como discursos e, como tais, podem ser entendidos como construções. Pensando no discurso dos manuais sobre a literatura, idéias como as de que há uma evolução e progressão da literatura ao longo do tempo; de que o texto literário deteria significados autênticos e pré-fixados que precisariam ser desvendados; de que o texto reflete uma realidade interior ou exterior do autor; dentre outras, são encaradas não como se fossem construções discursivas, historicamente datadas, mas como “fato”. Lembrando, com Terry Eagleton (2003, p. 119), que uma interpretação com a qual todos concordam é uma das maneiras de se definir um “fato”²¹, essas idéias, tornadas “fatos” pelos manuais, acabam por imprimir uma “universalidade” e “veracidade” no seu discurso, dando a impressão de que ele está expondo *a* literatura e não *um modo* (ou modos) de concebê-la.

2.2 As unidades discursivas e o manual didático

Como pensar a concepção de literatura pressupondo uma unidade regular, como se se referisse a um conjunto coerente de elementos estáveis, os quais pudessem ser determinados como *a* literatura? Em que medida *a* literatura poderia ser entendida como um agrupamento sólido que se perpetuaria em uma continuidade crescente e progressiva ao longo do tempo? Ao tratar das formações discursivas, Foucault (2004a) vai mostrando que há determinadas unidades que durante muito tempo a história se encarregou de tornar imediatas, universais e

²¹ Estamos falando de construções discursivas que, ao longo dos tempos, ganharam *status* de “verdade” e não de que *tudo* é criação do discurso. A afirmação totalizante de que *tudo é discurso*, por exemplo, só seria possível, paradoxalmente, se se pressupõe, para levar a cabo esta afirmação, aquilo que *não* seria discurso. Assim, não se diz que tudo é redutível ao discurso, mas que o discurso está presente *na relação* entre os sujeitos e o mundo.

naturais: o estabelecimento de seqüências e séries sucessivas aplicadas a acontecimentos díspares; as periodizações; as manifestações maciças e homogêneas de espíritos de épocas e mentalidades coletivas; os acontecimentos e conseqüências distribuídos de uma mesma forma; etc. Tais unidades — por serem menos manifestações naturais e universais e mais produtos, construções, tipos institucionalizados, regras normativas e categorias de classificação metodologicamente organizadas, através dos quais se agrupam enunciados em um mesmo conjunto — tornam-se questionáveis.

O que é, então, *a* medicina, *a* gramática, *a* economia política? Será que não passam de um reagrupamento retrospectivo pelo qual as ciências contemporâneas se iludem sobre seu próprio passado? São formas que se instauraram definitivamente e se desenvolveram soberanamente através do tempo? Encobrem outras unidades? E que espécie de laços reconhecer validamente entre todos esses enunciados que formam, de um modo ao mesmo tempo familiar e insistente, uma massa enigmática? (FOUCAULT, 2004a, p. 36, grifo do autor)

Foucault apresenta quatro tentativas e, como diz, quatro fracassos, ao procurar organizar e reagrupar os enunciados a partir de unidades que costumam ser dadas como imediatas. A primeira tentativa é a de organizar os enunciados tendo em vista o fato de se referirem a um único e idêntico *objeto* (os discursos que têm “a loucura” como objeto, por exemplo, poderiam ser unificados). Porém, essa tentativa fracassa quando se percebe que, em vez de objetos bem delimitados e recortados, há uma multiplicidade deles, os quais, apesar de apresentarem um mesmo nome (“a loucura”, por exemplo), são delineados de forma bastante distinta, impossibilitando admitir um objeto fechado, contínuo e definitivo. Assim, não seria possível agrupar todos os enunciados sobre um dado objeto nesta unidade já que, visto mais de perto, não haveria *um* objeto, mas uma multiplicidade de formas de se constituírem múltiplos objetos.

Dessa maneira, se a unidade dos enunciados não se daria por uma unidade de *objetos*, pois esta não existiria, a segunda tentativa de Foucault de colocar os enunciados em conjuntos é pressupondo uma similaridade e constância na forma e no encadeamento dos enunciados desse “objeto”. A unificação se daria menos pelo objeto em si e mais pela existência de um certo *estilo* de enunciação (uma mesma visão das coisas, um mesmo modo de organização e estruturação, etc.). Contudo, aqui também a tentativa fracassa ao se verificar que não haveria

um tipo definido e normativo de enunciação, como se existisse “através do tempo, além das obras individuais, uma espécie de grande texto ininterrupto” (FOUCAULT, 2004a, p. 42), mas formações muito diferentes.

Já na terceira tentativa, Foucault procura estabelecer grupos através da existência de um mesmo conjunto de *conceitos* coerentes e permanentes que os enunciados mobilizariam. Por exemplo, a utilização de um determinado número de conceitos, como os de “sujeito”, “predicado”, “verbo”, “palavra”, etc., cujos conteúdos e usos estariam definitivamente determinados, definiria uma unidade de enunciados: a gramática. Entretanto, novamente Foucault indica a impossibilidade de tal unificação ao observar que a aparição de novos conceitos, a modificação deles, a distinção de suas regras de utilização, entre outros, não permitiriam uma unidade totalizante.

A última possibilidade de reagrupar enunciados através dessas unidades dadas de antemão se daria na existência e permanência, neles, de uma mesma temática, de maneira que a persistência de certos temas em certos enunciados seria capaz de ligá-los em um conjunto, produzindo uma unidade. Porém, Foucault verifica que, aquilo que pode parecer uma mesma temática, articula objetos, conceitos, estratégias e análises diferentes, de modo que, muitas vezes, temas a princípio idênticos e únicos, se referem a coisas totalmente distintas e incompatíveis.

Com essas quatro direções, Foucault não quer indicar, como poderia parecer à primeira vista, a total impossibilidade de propor unidades nos discursos, mas, ao contrário, quer pesquisar outras regularidades e ordens neles a partir daquilo que há de dispersivo nos *objetos* (transformações, rupturas, etc), nos *tipos de enunciação* (exclusões, transformações, repetições, etc.), nos *conceitos* (o jogo de seus aparecimentos, de suas dispersões, etc.) e nas *escolhas temáticas* (diferentes estratégias, distintas possibilidades de sentido, etc.). Assim, o que Foucault procura é deixar em suspenso aquelas unidades que se impõem de imediato, dadas como naturais, para buscar a descrição de outras, só que desta vez tendo em vista a *dispersão*.

Havíamos partido de uma constatação: com a unidade de um discurso como o da medicina clínica, ou da economia política, ou da história natural, tratamos de uma dispersão de elementos. Ora, essa própria dispersão — com suas lacunas, falhas, desordens, superposições, incompatibilidades, trocas e substituições — pode ser descrita, em sua singularidade, se formos capazes de determinar as regras específicas

segundo as quais foram formados objetos, enunciações, conceitos, opções teóricas: se há unidade, ela não está na coerência visível e horizontal²² dos elementos formados; reside, muito antes, no sistema que torna possível e rege sua formação. (FOUCAULT, 2004a, p. 80)

Ao pensar no que seria *a* literatura, na perspectiva das reflexões de Foucault, torna-se complicado unificá-la em um todo coerente a partir (1) dos *objetos* de que trataria, pois eles podem ser concebidos de modos distintos ao longo do tempo, (2) de um mesmo modo ou *estilo* de articulação e descrição desses objetos, já que haveria formulações diferentes e heterogêneas, (3) de um grupo definido de noções, pois estes difeririam em estrutura e regras de utilização, e, por fim, (4) da permanência de uma temática, pois estas se distinguiriam ao serem ativadas e articuladas por modos totalmente diferentes.

No contexto dessas reflexões sobre as unidades, como pensar a concepção de literatura nos manuais didáticos tendo em vista que a própria unificação determinada como *a* literatura já traz uma série de problemas e questionamentos? Talvez o ponto de partida seja procurar compreender o que seria literatura não como algo trans-histórico e idêntico em todos os tempos e lugares, mas verificando como esta é constituída no discurso. Considerando, a partir de Foucault, que os discursos não seriam conjuntos de signos em que significantes se remetem a conteúdos, reduzindo os discursos a meras utilizações de signos para designar coisas, mas como “práticas”²³ que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2004a, p. 55), a questão que pode ser examinada é a de *como* o discurso do manual reelabora a concepção de literatura.

Entretanto, ao falar que o manual reelaboraria seu objeto, no caso o conceito de literatura, não se supõe que aquilo que está no seu discurso fosse decorrente de uma espécie

²² A coerência *horizontal* de que fala Foucault são as que foram observadas — objetos, tipos de enunciação, conceitos e temas. Um sistema *vertical* que Foucault procura analisar e que poderia apontar regularidades na dispersão se constituiria pela prática discursiva: as posições que os sujeitos ocupam no discurso, as estratégias discursivas autorizadas e as excluídas, as instituições, as relações sociais, etc. Foucault propõe que a compreensão do sistema de formação discursiva não se dá somente por uma justaposição e interação entre os elementos de uma coerência *horizontal*, mas na relação destes com as práticas discursivas (Cf. FOUCAULT, 2004a).

²³ O que Foucault chama de práticas discursivas se refere às “regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2004 a, p. 133). A questão não é ver as práticas desvinculadas dos discursos, como se aquelas simplesmente se dirigissem a estes, mas o discurso como prática que se dirige a determinados objetos, exerce certas funções na sociedade, está nas mãos de um certo número de indivíduos, etc. (FOUCAULT, 2004 a, p. 185).

de inventividade interna dele, como se tal objeto simplesmente surgisse no seu interior por uma ligação entre as palavras. O manual não cria objetos, mas seleciona, assimila e repropõe, a partir de outros discursos, aquilo que tem a dizer.

Tal idéia de assimilação poderia levar a imaginar uma “liberdade” que permitiria ao manual buscar autonomamente, dentre os discursos disponíveis, tudo aquilo que se quer. Contudo, essa “liberdade”, se se considerar os procedimentos de controle do discurso que, segundo Foucault (2004 b)²⁴, impedem e controlam a proliferação desordenada deles, não existiria. Ao se observar que o manual seria resultado de uma produção seletiva, está se querendo dizer que, a partir de relações discursivas — estabelecidas não só pelo que os discursos dizem, mas pelas condições históricas, sociais, institucionais, acadêmicas, etc., que os possibilitam a dizer aquilo que dizem — o manual “tem licença” para poder articular, definir, nomear, analisar, explicar e categorizar determinados objetos, no caso, o conceito de literatura.

O conceito que o manual apresenta não poderia ser algo totalmente desligado e independente daquilo que, em diferentes instâncias, através de tipos de classificação, regras, sistemas de normas, convenções, práticas, etc., se entende como literatura. O manual *reelabora* aquilo de que trata, não se constituindo simples descrição de coisas situadas em um *a priori* discursivo. Desenvolve seu conceito de literatura não de maneira independente, mas considerando as regras a que estão submetidos, dentro de um dado tempo e prática, os discursos que definem a literatura, ou seja, as formas institucionalizadas de conceituá-la²⁵. Assim, o discurso do manual reativaria, para apresentar sua concepção de literatura, outros modos de definição de literatura que estariam “no verdadeiro” de sua época. Para Foucault (2004b), uma determinada proposição, antes de ser declarada verdadeira ou falsa deve já estar “no verdadeiro” de seu tempo, e só se está “no verdadeiro” quando se obedece às regras de

²⁴ No livro *A ordem do discurso*, Foucault (2004b) aponta três formas de procedimentos de controle do discurso: o primeiro tem o seu controle voltado a uma limitação do poder, selecionando os sujeitos autorizados a proferir certos discursos; o segundo grupo controla a aparição de um discurso dentro de determinadas regras, ou seja, age sobre a proliferação desordenada dos discursos; o terceiro está relacionado à seleção das condições de funcionamento dos discursos. Foucault vai dizer que estes três grupos não estão separados, mas que uns implicam outros.

²⁵ Isso talvez levasse a pensar que o manual didático faz mais do que elaborar seu discurso sobre a literatura, sendo um mantenedor da continuidade desse discurso. Assim como os teóricos, críticos e professores de literatura seriam menos transmissores e fornecedores de doutrinas e mais guardiões de um discurso (EAGLETON, 2003, p. 277), preservando-o, ampliando-o, desenvolvendo-o e iniciando os novatos nesse estudo, determinando “se eles conseguiram dominá-lo com êxito ou não” (Ibid., p. 277), o manual também parece ter como tarefa preservar um discurso sobre a literatura.

uma “polícia” discursiva que deve ser reativada a cada discurso. Foucault dá o exemplo de Mendel, dizendo que embora o que dizia se comprovasse, mais tarde, ser verdade, botânicos e biólogos do século XIX não viam o discurso de Mendel como verdadeiro. Ainda que Mendel realmente pudesse dizer a verdade, ele

não estava “no verdadeiro” do discurso biológico de sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos; foi preciso toda uma mudança de escala, o desdobramento de todo um novo plano de objetos na biologia para que Mendel entrasse “no verdadeiro” e suas proposições aparecessem, então, (em boa parte) exatas.” (FOUCAULT, 2004b, p. 35).

Nessa perspectiva, poder-se-ia compreender a concepção de literatura do manual examinando nela que outros discursos são reativados, isto é, a partir de que regras discursivas o manual tem possibilidade de elaborar seu conceito. Se literatura não seria uma unidade estável e constante, haveria, então, a princípio, muitos modos de se concebê-la.

2.3 Concepções de literatura

No livro *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, no capítulo dedicado à compreensão da noção de literatura, Compagnon (2003) faz um breve panorama dos modos possíveis de se entender esse conceito ao procurar descrevê-lo a partir dos pontos de vista da *extensão*, da *função*, da *forma do conteúdo* e da *forma da expressão*. Indicando que a acepção moderna de literatura aparece no século XIX, quando o conceito incluía não apenas os gêneros épico e dramático, mas também o lírico, Compagnon mostra que esse sentido é inseparável do romantismo. A partir daí, o termo “literatura” adquire uma extensão vasta, incluindo o romance, o drama, a autobiografia, o relato de viagem, etc. No que se refere à sua função, as concepções de literatura podem ser depreendidas da noção de *Katharsis* aristotélica, do modelo humanista de conhecimento do mundo e do homem, do caráter idealista que vê a literatura como produtora de um consenso social, da função marxista que vincula ideologia e literatura, etc. Com relação à *forma da expressão* (a organização dos significantes) e à *forma do conteúdo* (a organização dos significados), distinção proposta pelo lingüista Louis

Hjelmslev (2006) no seu *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, Compagnon diz que para esta — forma do conteúdo —, a literatura poderia ser caracterizada pela sua propriedade ficcional, ou seja, pela ficção enquanto elemento constitutivo dos conteúdos literários (já que não haveria conteúdos constitutivamente literários). Com referência à outra forma — a da expressão —, o autor indica a contraposição que poderia ser feita entre o uso estético da linguagem e a sua utilização pragmática e cotidiana. Tal noção de literatura, remetendo-se a uma concepção formalista dela, vê o texto literário como tendo referência a si mesmo, ou seja, desvinculado de um historicismo e de um psicologismo. É nesse sentido que os formalistas russos vão chamar de *literariedade* a utilização propriamente literária da língua.

Já Jean-Paul Sartre (2004), ao escrever o livro cujo título é *Que é a literatura?*, procurou delimitá-la respondendo às questões: “Que é escrever?”, “Por que escrever?” e “Para quem se escreve?”. Considerando o contexto histórico do texto e os objetivos de Sartre, que era ir contra uma arte desvinculada do social, a *arte pela arte*, o autor propõe que a literatura seja elemento de ação e transformação do mundo. Para Sartre, escrever prosa²⁶ é comunicar-se com alguém, dizendo algo que valha a pena ser dito. A palavra, sendo ação, serve para desvendar o mundo e, assim, provocar mudanças. O escritor, desvendando o mundo e os homens, faz com que estes se vejam e assumam a responsabilidade pelo que os cerca, levando-os à ação.

Outro modo de se conceber a literatura é colocando-a em oposição ao que não seria literatura, como os textos científicos. No texto “O que é literatura?”, introdução do livro sobre teoria literária, Terry Eagleton (2003) observa que tal modo de se determinar o que seria literatura é questionável uma vez que se pressupõe como base uma relação opositiva problemática, a da distinção entre “fato” e “ficção”. Para Eagleton, essa definição de literatura traz problemas pois, se por um lado, muito do que era considerado escrita “factual” é entendido hoje por literatura, como os sermões, autobiografias, discursos fúnebres, máximas, tratados, cartas, etc., por outro, as histórias em quadrinhos e determinados romances são ficção, o que não faz com que sejam considerados literatura.

Dessa maneira, não existindo nenhuma noção de literatura — ou ficção, se se pensar em um momento anterior ao século XVIII (HANSEN, 2005, p. 160) — dada *a priori*,

²⁶ Neste livro, Sartre diferencia o prosador do poeta. Enquanto aquele tem uma responsabilidade social pelo que escreve, a este cabe o contemplar de maneira desinteressada as palavras (SARTRE, 2004, p. 19).

Wolfgang Iser (1999; 2002) vê a necessidade de refletir sobre os atos de fingir que produzem o fictício dos textos de ficção. Indicando a insuficiência, para a descrição de textos ficcionais, de critérios que levem em conta a oposição entre realidade e ficção — já que para ele tal oposição supõe uma determinação ontológica desses dois elementos —, Iser propõe a substituição dessa relação dupla por uma tríplice, que consideraria o real, o fictício e o imaginário.

Temos aí uma justificação heurística para substituir a relação opositiva usual pela tríade do real, fictício e imaginário, para, a partir daí, comprovar o fictício do texto ficcional. A relação opositiva entre ficção e realidade retiraria da discussão sobre o fictício no texto uma dimensão importante, pois, evidentemente, há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como realidade social, mas que também pode ser de ordem sentimental e emocional. Estas realidades por certo diversas não são ficções, nem tampouco se transformam em tais pelo fato de entrarem na apresentação de textos ficcionais. Por outro lado, também é verdade que estas realidades, ao surgirem no texto ficcional, neles não se repetem por efeito de si mesmas. Se o texto ficcional se refere à realidade sem se esgotar nesta referência, então a repetição é um ato de fingir, pelo qual aparecem finalidades que não pertencem à realidade repetida. Se o fingir não pode ser deduzido da realidade repetida, nele então surge um imaginário que se relaciona com a realidade retomada pelo texto. Assim o ato de fingir ganha a sua marca própria, que é de provocar a repetição no texto da realidade vivencial, por esta repetição atribuindo uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade repetida se transforma em signo e o imaginário em efeito do que é assim referido. (ISER, 2002, p. 958)

Nesse sentido, trata-se antes de buscar relações em que esses três elementos estão em jogo do que determinar posições do que é fictício ou real. Podendo ser apreendidos por intermédio da descrição operacional de suas manifestações, a articulação dessa tríade cabe aos atos de fingir. Estes atos, componentes básicos do texto literário (ISER, 1999, p. 68), se distinguem em três: *seleção*, *combinação* e *autodesnudamento*. O primeiro ato, selecionando elementos extratextuais e de outros textos, os reembaralha e os reposiciona no texto literário, de modo que eles não apenas ganham uma nova dimensão neste, como também mantêm seus contextos de origem potencialmente presentes. A *seleção* encontra correspondência intratextual no segundo ato, o de *combinação*, que organiza os elementos selecionados, combinando o mundo introduzido no texto com os esquemas de organização de personagens e suas ações (ISER,

2002, p. 963). Por fim, o *autodesnudamento* evidencia que o mundo representado pelo texto não é, ainda que contenha fragmentos identificáveis da realidade, o mundo dado. O mundo organizado pelo texto é transformado em um *como se* pelo reconhecimento do fingir. O mundo dado é posto entre parênteses, entendendo que “o mundo representado não é o mundo dado, mas que deve ser entendido como se o fosse” (ISER, 2002, p. 973)²⁷. Para Iser, o resultado desse ato de fingir é o texto ficcional, que, não sendo reflexo do mundo, é uma espécie de metáfora dele.

A partir dessas reflexões, algumas considerações poderiam ser feitas em relação à concepção de literatura no discurso do livro didático. Esta seria pensada não de maneira ontológica, como se detivesse uma essência e estivesse desvinculada dos discursos que falam sobre ela, mas tendo sua constituição a partir do discurso. Pensar na possibilidade de existência de uma idéia de literatura em si mesma, como dada *a priori*, seria pressupor uma compreensão da literatura independente de seus modos de produção, circulação, apropriação e recepção. Nesse sentido, o livro didático, ao se apropriar desse objeto literatura, assimila discursos anteriores e contemporâneos ao seu, concebendo-o na dependência de perspectivas discursivas que, por sua vez, estão submetidas a variáveis históricas. Não existindo a idéia de literatura que seria a “verdadeira” ou a “original”²⁸ — sobre a qual os discursos posteriormente se debruçariam, analisando-a —, ela só poderia ser pensada através de sua constituição nos discursos. Não haveria, assim, a literatura *em essência*, mas discursos que tratam de literatura.

Dessa forma, a resposta da pergunta — *O que é literatura?* — não poderia partir da idéia de que haveria no mundo algo que, sem a mediação do discurso, seria naturalmente literatura, mas do que *é considerado* literatura. Esse conceito vai depender — em um dado momento, através de determinados critérios, orientados por determinadas instituições ou

²⁷ No VII Colóquio UERJ, em 1996, Wolfgang Iser, quando questionado sobre a natureza mecânica dos termos “seleção” e “combinação” por Gabriele Schwab, concordou que eles poderiam ser vistos como mecânicos, mas que os havia empregado como forma de romper com a tradicional dicotomia entre realidade e ficção. Com esse objetivo, e apesar de dizer que utilizara uma terminologia que era corrente na época, não pretendia abandonar tais categorias. Cf. 2ª sessão, debate, VII Colóquio UERJ - *Teoria da Ficção: Indagações à obra de Wolfgang Iser*.

²⁸ Fazendo um paralelo com a filosofia, seria equivocada, segundo Marilena Chauí, a atitude de se tentar buscar o “verdadeiro Platão” ou o “verdadeiro Aristóteles” já que isso seria supor a existência da obra platônica ou aristotélica independentemente de seus leitores e interpretadores. Embora se fale aqui de literatura, e não de filosofia, parece que a atitude que move a uma busca do não-interpretado, do que seria o “verdadeiro”, é semelhante. Cf. CHAUI, 2005.

autoridades, etc — daquilo que se considera literatura. O termo “literatura” não corresponderia a um conjunto estável, definido e transistórico de noções, mas a modos que se modificaram ao longo do tempo e que produziram diferentes conceituações. É nesse sentido que Terry Eagleton (2003), citando John M. Ellis, observa que a palavra “literatura” tem uma função parecida com a da palavra “mato”: o mato, sem ser um tipo específico de planta, mas qualquer planta, é algo que um jardineiro não quer no seu jardim. O termo “literatura” seria, ao contrário, qualquer tipo de escrita que, por algum motivo, é valorizada. O termo “literatura” é então, para Terry Eagleton, uma definição vazia:

Como os filósofos diriam, “literatura” e “mato” são termos antes *funcionais* do que *ontológicos*: falam do que fazemos, não do estado fixo das coisas. Eles nos falam do papel de um texto ou de um cardo num contexto social, suas relações com o ambiente e suas diferenças com esse mesmo ambiente, a maneira pela qual se comporta, as finalidades que lhe podem ser dadas e as práticas humanas que se acumularam à sua volta. “Literatura” é, nesse sentido, uma definição puramente formal, vazia.”(EAGLETON, 2003, p.12)

Sendo um termo funcional, a noção de literatura acaba sendo apreendida por meio de perspectivas teóricas e discursivas que se tomam como base. Dependendo de que lugar se fala, a partir de que teorias, tendo em vista determinados efeitos e objetivos, etc., o conceito de literatura pode variar, permitindo-se falar de literatura tendo como base a *literatura* da noção tradicional de belas-lettras, a *literatura* dos formalistas, a *literatura* da crítica sociológica, entre outros. Talvez daí, em vista da impossibilidade de uma definição fechada, Barthes propor que literatura é tudo aquilo que se ensina (1971 apud COMPAGNON, 2003, p. 30) já que na escola ela vira uma disciplina, a história literária, objeto “essencialmente escolar” (LEITE, 1983, p. 40)²⁹. Nesse sentido, a questão que talvez se coloque é a de que perspectiva(s) discursiva(s) o manual propõe sua concepção de literatura e de como seria possível identificá-la(s).

²⁹ Marisa Lajolo (1989), no seu livro *O que é literatura*, indicando a impossibilidade de uma única concepção de literatura, observa que, dentre as diversas instituições, a instância escolar é a das que com mais eficiência endossa um caráter literário às obras, recebendo estas *status* de literatura. É a escola que, há mais tempo, “vem cumprindo o papel de avalista e fiadora da natureza e valor literários dos livros em circulação”. (LAJOLO, 1989, p. 18). O próprio conceito de “clássico”, freqüente nos manuais e salas de aula, indicaria uma superposição de sentidos: ao significado latino de *classis*, classe de escola, e assim o que se julga pertinente para leitura dos estudantes, há o de obras que foram produzidas dentro de um determinado período. (Ibid, p. 21).

2.4 Ecos de outros discursos no discurso do manual

A partir das observações feitas, poder-se-ia dizer que o manual, ao constituir o seu discurso, se apóia em uma série de outros a respeito da literatura. Quando fala sobre esta, ele não produziria um saber “original” e “inédito”, mas retomaria, a partir de outros discursos, pontos de vista evolucionistas, positivistas, historicistas, etc. Além disso, também seriam assimiladas e aglutinadas, nesse discurso, perspectivas discursivas teleológicas, causalistas, românticas, entre outras.

Entretanto, esses outros discursos entrariam no do manual não de forma passiva, como mera transferência de sentidos, mas combinando-se de um novo modo. Não haveria simples deslocamentos de noções e idéias de um discurso a outro, como se estas carregassem significados imanentes, mas uma reestruturação delas no discurso ao qual passam a integrar. Ao falar de uma aglutinação de discursos no discurso do livro didático, não se pensa em deslocamentos, mas na assimilação daqueles por este. Falar em assimilação e aglutinação ajudaria a conceber o discurso do manual não como retomada neutra de um conjunto de outros discursos, mas como retomada deles a partir de um modo de organização e estruturação característico do livro didático. Embora assimilando outros discursos, o discurso do manual não se modifica, tornando-se semelhante àqueles, mas se mantém como discurso de manual através da modificação que imprime aos outros. Ao entrar no livro didático, esses discursos sofreriam a ação de um modo característico e definido de se apresentar a literatura na escola. Pensando-o como um gênero discursivo³⁰, o manual didático didatiza, seguindo uma estrutura que lhe é própria, outros discursos que vão sendo incorporados a ele.

Além dessa modificação, que ocorreria na inserção de discursos no do manual, haveria também aquilo que Bakhtin (1998) chama de dialogicidade interna do discurso. Para ele, todo discurso, ao se dirigir a um objeto, não o traz sozinho, como elemento neutro e puro, mas

³⁰ Para o entendimento do livro didático como um gênero, cf. BUNZEN (2005); ZILBERMAN (2003). José Geraldo Baião, da Universidade de Brasília, apontou em uma comunicação apresentada no II Seminário de Pesquisa em Análise do Discurso (“O discurso fundador em textos de apresentação de livros didáticos de língua portuguesa”), na Universidade Federal de Uberlândia, 2006, que o próprio texto de apresentação presente na introdução do livro didático também constituiria um gênero textual específico.

investido e atravessado por discursos alheios, por idéias, pontos de vista e interações contrárias e contraditórias que o fazem estar rodeado por toda uma consciência ideológica. O objeto, quando concebido pelo discurso, participa de um ato complexo de interação dialógica, em que seus significados são avaliados, contestados, associados, esclarecidos, obscurecidos, isolados, etc. Não sendo o objeto algo que está fora do discurso, como se este último apenas o lesse, mas constituindo-se de linguagem, ele é concebido no discurso. Falar do objeto como algo a que se teria acesso sem o intermédio da linguagem, como objeto “em si mesmo”, é fictício. Quando assim se trata o objeto — e é aí que Bakhtin (1998) diz que a filosofia da linguagem e a lingüística se detiveram —, é porque se utiliza uma forma de convenção na qual a linguagem, nessa condição convencional e artificial, é abstraída do fundo da dialogicidade interna (das apreciações, pontos de vista, opiniões, etc.) para ficar apenas no fundo da língua.

A partir dessas considerações, nota-se que a apropriação de outros discursos no discurso do manual não se torna algo facilmente identificável, já que, diluindo-os, o livro didático configura o *seu* discurso. Pode-se verificar algo de romântico ou de positivista em partes dele, traços que remetem a um determinado ponto de vista teórico ou a elementos e fatores correspondentes a um certo viés analítico. Porém, precisar ao certo o caminho que um discurso percorreu até chegar ao do manual, determinando um ponto de saída e de chegada, não apenas simplificaria as coisas — na medida em que os discursos não necessariamente seguem trajetórias lineares, mas participam de relações complexas envolvendo rede de discursos e práticas discursivas —, como também extrapolaria o objeto de estudo a que este trabalho se propõe. É dessa perspectiva que se chamam aqui estas aglutinações e assimilações de *ecos* de outros discursos, pois, embora não totalmente identificáveis, há indicações e indícios que remetem a determinadas formações discursivas.

Esses *ecos* não seriam entendidos aqui como a mera repetição de um discurso, como a reprodução de algo que possa ser estabelecido em uma grande série única de formulações situadas cronologicamente (FOUCAULT, 2004a, p. 161). Tal compreensão iria contra a perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, já que Foucault problematiza as grandes continuidades e as sucessões lineares e constantes que organizariam os discursos. Também esse *ecos* não seriam pensados por intermédio de binômios como inédito/repetido ou original/repetição pois, para Foucault (2004a, p. 161), a história das idéias se encarregou de atribuir *status* ao novo e ao antigo, valorizando as formulações que apareceram pela primeira

vez em detrimento daquelas que apenas as repetiram. Podem ser compreendidos como *ecos* aqui algo semelhante ao que Bakhtin (2000, p. 316) observou ao dizer que um enunciado está repleto de lembranças de outros enunciados.

Nesse sentido, ao procurar verificar e analisar esses *ecos*, na concepção de literatura de manuais de 1970 a 1990, não se pressupõe: (1) que aquilo que porventura seja observado a respeito desse conceito, correlacionado a um período, possa ser compreendido de forma totalizante, como se cada momento correspondesse perfeitamente a um único discurso. As perspectivas discursivas analisadas não excluem outras, mas apenas podem aparecer de forma mais explícita. Desta maneira, um recorte do que se verificou com relação ao conceito de literatura foi realizado, sendo que as conclusões colocadas não devem ser entendidas de modo globalizante e abrangente. (2) Não se pressupõe também que a análise da concepção de literatura nos manuais didáticos possa ser compreendida em termos de um processo evolutivo e progressivo, de modo que tal concepção seja articulada, no decorrer das décadas, sob a forma contínua de algo que vai em um crescente “aprimoramento” e “aperfeiçoamento”. Não se supôs para a análise dessa concepção uma linearidade assentada em uma idéia teleológica de evolução que parte dos anos de 1970 até chegar aos de 1990, mas buscou-se examinar e descrever os modos de constituição e elaboração desse conceito tendo em vista as redes discursivas que lhe estariam subjacentes.

2.5 Outras mediações

Ao considerar o manual didático na dependência de uma perspectiva discursiva, outros fatores que embora à primeira vista pareceriam “exteriores” ao discurso, fazem parte de sua significação. Dessa maneira, a importância a ser dada à configuração gráfica, ao formato, ao número de volumes, às cores, às imagens, etc, não se limita a meros aspectos “externos”, como “enfeites” que poderiam ser desligados de seu conteúdo abstrato e que não interfeririam na construção de sentidos que o manual veicula. À noção da abstração do discurso, que o considera independente de suas condições materiais e técnicas, pode-se contrapor a importância do texto em sua materialidade (CHARTIER, 2002).

Embora esta pesquisa não se detenha neste aspecto, é interessante ressaltar que os

livros didáticos, no que diz respeito ao seu modo de apresentação, mudaram bastante ao longo dos tempos. Um dos aspectos que chama atenção, indicada por Hélder Pinheiro (2006) no texto “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, é a grande quantidade de imagens presentes nos manuais atuais. Se por um lado isso estimularia, segundo Pinheiro, um diálogo entre as artes, por outro, ocupa um espaço que deveria ser priorizado pela presença de textos literários, cada vez mais fragmentados e resumidos. Desse modo, uma preocupação gráfico-editorial não parece acompanhar um cuidado com a maneira como esses livros trabalham a literatura.

Além desses aspectos gráficos, o discurso do manual também se elabora a partir de fatores ligados à escola e à educação como um todo. Além de sua materialidade, o manual se organiza a partir das práticas a que está vinculado, como os programas de ensino que definem o conteúdo a ser ensinado, as pessoas autorizadas a definir esses programas, o mercado editorial que tem na instituição escolar um segmento lucrativo, a legislação que permite e orienta a circulação dos manuais, a formação do professor, as condições precárias do ensino público, etc. O manual não tem sua existência independente desses fatores, mas, ao contrário, se organiza a partir deles.

OS CRITÉRIOS ROMÂNTICOS DA REPRESENTATIVIDADE E DA EXPRESSIVIDADE

“ Para não cair em algum través da história literária, é preciso realizar um trabalho em profundidade, modificar a concepção que se tem normalmente da relação texto/contexto. Existe de fato um certo número de ferrolhos que convém arrombar para dar a medida certa a uma atividade de **enunciação** que excede as distinções nas quais se baseiam espontaneamente os analistas da literatura.”

Dominique Maingueneau (2001, grifo do autor)

3.1 A perspectiva romântica e a concepção de literatura no manual de Douglas Tufano (1975)

Desde que, a partir do século XIX, a história literária se constituiu como uma história de obras e autores vinculados às idéias de tempo e de sentimento nacional como fatores determinantes (CARPEAUX, 1985; CANDIDO, 1993; COMPAGNON, 2003), noções e conceitos foram se estabelecendo e se cristalizando, de diferentes maneiras, nos discursos sobre a literatura. Na leitura da introdução à *História da Literatura Ocidental*, em que Otto Maria Carpeaux (1985) faz um breve panorama histórico do desenvolvimento daquilo que se entende modernamente como história da literatura, é possível perceber que, a partir do Romantismo — pois antes disso, segundo o autor, o registro e a interpretação de fatos

literários se davam principalmente na organização de dicionários biobibliográficos —, determinados modos de se fazer e de se pensar a história literária foram se combinando e se transformando ao longo do tempo. Passando pela noção de paralelismo histórico na evolução das artes presente na história da literatura de Friedrich Schlegel — em que o princípio cronológico era concebido como uma lei de evolução a qual todas as obras estariam submetidas — e indicando a entrada de métodos das ciências naturais na historiografia positivista de Hippolyte Taine³¹ — na qual a história literária é analisada através das noções de “raça”, “meio” e “momento histórico”—, que se combinaram a outros autores, estéticas e teorias, como o estudo dos gêneros de Brunetière e a estética de Benedetto Croce, entre outros, Carpeaux vai mostrando que a organização das chamadas histórias da literatura vai se dando a partir de combinações e sínteses do que já foi dito.

O discurso sobre a literatura não se dá por uma única via, mas vai se constituindo, por movimentos de síntese e repetição, na diversidade fragmentária de outros discursos. Assim, não só a necessidade de sintetizar as literaturas nacionais aparece na constituição dos discursos da história literária — fazendo surgir obras coletivas escritas por vários autores, que combinaram, a um esquema cronológico, ensaios monográficos sobre os escritores mais importantes (CARPEAUX, 1985, p. 28) —, como também a repetição de lugares-comuns, que se tornaram clichês utilizados por professores de literatura.

As grandes sínteses não se podem basear em pesquisas originais; são feitas “de segunda mão”, aproveitando documentação já utilizada. Fatalmente cai-se na rotina. Rotina, quer dizer, confiança absoluta na opinião dos autores utilizados. Na história literária, a rotina prejudica particularmente o lado crítico dos trabalhos. Ninguém pode ter lido tudo; e até com respeito às obras muito conhecidas os autores de histórias literárias preferem, as mais das vezes, repetir opiniões consagradas. Enquanto a crítica literária se ocupa continuamente de revalorizações, destruindo os ídolos da convenção e revivificando autores ou épocas inteiras injustamente esquecidas e desprezadas, os professores de História Literária repetem sem cansaço os mesmos clichês (CARPEAUX, 1985, p. 29).

³¹ Taine (1940, p. 14), no livro *Da natureza e produção da obra de arte*, ao aproximar a ciência natural e o estudo da arte, diz que do mesmo modo “que existe uma temperatura física que, pelas suas variações, determina a aparição de uma ou outra espécie de plantas, assim existe uma temperatura moral que, pelas suas variações, determina a aparição de uma ou outra espécie de Arte”.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o discurso dos manuais didáticos se organizaria por meio de *ecos* discursivos, poder-se-ia pensar, por meio da concepção de literatura que embasa a maior parte das histórias literárias escolares, como algumas idéias e noções são retomadas pelos manuais mediante um processo de generalização e de diluição. Para isso, a análise do conceito de literatura³², exposto no manual de Douglas Tufano pode indicar como esse discurso se organiza. A concepção de literatura, que está presente, de um modo ou de outro, ao longo de todo o discurso do manual, costuma aparecer de forma mais explicitada nos textos que antecedem o trabalho com a história literária, os quais procuram justamente conceituá-la por meio de caracterizações.

Nas primeiras páginas do livro *Estudos de Literatura Brasileira*, de Douglas Tufano (1975), há uma apresentação de noções consideradas básicas para aquele que se inicia no estudo da literatura. O autor procura conceituá-la através das idéias de obra, estilo, época, realidade, etc:

Temos que estabelecer inicialmente que a *Literatura expressa uma concepção da realidade*, isto é, o autor, através de sua obra, procura transmitir um certo conhecimento pessoal da realidade. Mas qual seria essa realidade? Numa obra literária podemos encontrar a expressão de uma realidade interior (psicológica, subjetiva, etc.) ou de uma realidade exterior ao artista (física, natural, etc.) (TUFANO, 1975, p. 9, grifo do autor).

Percebemos claramente que neste soneto [“Soneto da Fidelidade”, de Vinicius de Moraes] o autor expressa uma concepção de sua realidade interior. No entanto, basta esse fato para que uma obra seja considerada literatura? Prosseguindo em nosso raciocínio, veremos que um cientista, ao escrever um tratado, também transmite certo conhecimento da realidade, porém essa obra não é considerada literatura. Por quê? A diferença reside no fato de que a Literatura se caracteriza por ser uma expressão individual da realidade, cuja concepção é fruto da experiência pessoal e da

³² Vários livros didáticos não trazem um capítulo dedicado à conceituação de literatura, iniciando-se já com a caracterização de alguns gêneros literários, com a divisão da história literária em períodos, com a análise de uma escola literária, etc. Entre estes estão: *Cultura, literatura e língua nacional*, de Maria da Glória Sá Rosa e Albana Xavier Nogueira (1976), *Português e literatura: Visão atual*, de Almir Moreira e Denis Araújo (1972), *Literatura brasileira*, de Dino F. Fontana (1972), e *Nossa cultura*, de Geraldo Mattos (1974). A ausência de uma problematização a respeito da concepção de literatura poderia levar a confirmar a hipótese de que haveria, de uma forma mais ou menos estabelecida, um consenso do que seria literatura. Não sendo uma noção que, para alguns manuais, necessite de alguma explicação, já que não a trazem, tal conceito passaria a ser encarado pelo prisma do “natural”, “óbvio” e “evidente”.

intuição do artista, enquanto a não-literatura é a expressão de um conhecimento racional e não intuitivo, universal e não pessoal. (...) Podemos concluir, portanto, que a *Literatura é a expressão de uma certa concepção de realidade interior ou exterior do artista, fruto de sua experiência pessoal, transmitindo assim um conhecimento individual dessa realidade.* (Ibid., p. 10, grifo do autor)

Temos aqui, portanto, mais uma característica da Literatura, que é a *forma literária, fruto da criatividade e sensibilidade do artista.*(...). Concluímos, então, que a *linguagem literária é fruto da criatividade do artista e é o esforço feito por ele para formalizar o melhor possível o conteúdo que deseja expressar.* (Ibid., p. 12, grifo do autor)

Dessa maneira chegaremos à compreensão de um *comportamento artístico geral de uma certa época*, o que vai indicar também a concepção da realidade desses escritores e dessa época, pois freqüentemente as obras de arte ficam como testemunhas das idéias que os homens fazem do mundo.(...)

Podemos afirmar ainda que o próprio esforço dos escritores em encontrar a expressão adequada é uma das causas principais da evolução dos artifícios literários, pois à medida que variam as concepções de realidade, variam também as formas de expressão dessas concepções.

Essa divisão em épocas literárias permite uma visão global da Literatura e facilita o estudo de sua evolução. (Ibid., p. 20, grifo do autor)

Tais caracterizações acerca da literatura podem ser relacionadas, entre outras perspectivas discursivas, àquelas que retomam noções advindas de uma estética romântica. A própria classificação das obras literárias a partir de aspectos formais e temporais, freqüente não só nos manuais didáticos, mas também em livros dirigidos a especialistas, parece ser herança e desenvolvimento de uma estética hegeliana³³. Baseando-se no princípio da classificação, a *Estética* de Hegel se organiza por meio da idéia de que é preciso classificar a obra de arte, definindo o que é *belo* e de que maneira é possível adquiri-lo³⁴. Embora a divisão dos períodos proposta pela *Estética* — forma de arte simbólica, clássica e romântica — não tenha prosperado nas histórias literárias nacionais, permanecendo aquela que parte do

³³ Informação fornecida por Jaime Ginzburg na palestra *Teorias Críticas: Georg Lukács e Walter Benjamin* do curso de pós-graduação “Literatura e Crítica no Brasil: Principais Autores”, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2006.

³⁴ Cf. nota 35.

Trovadorismo, Classicismo, Barroco, etc., o encadeamento dessas formas, que se dá como uma sucessão de etapas em que a superação de uma forma de arte por outra faz caminhar em direção ao *Ideal*³⁵, parece, de algum modo, ainda estar presente.

A noção de progresso, pressuposta por esse encadeamento teleológico, faz ver a literatura como objeto de um processo em constante evolução. Por meio da ordenação das épocas literárias — em que “o esforço dos escritores em encontrar a expressão adequada é uma das causas principais da *evolução* dos artifícios literários” (TUFANO, 1975, p. 20, grifo nosso), segundo o manual —, a busca de uma adequação cada vez maior no modo como o autor consegue expressar uma determinada realidade, seja ela exterior (uma época) ou interior (um “eu”), parece servir de critério para demarcar essa evolução. Deixando para adiante a discussão de que esse critério pressupõe a literatura como veículo transparente e pronto para exprimir realidades dadas de antemão, poder-se-ia dizer que o processo “evolutivo” das escolas literárias está transpassado pela capacidade que as obras teriam de refletir um “contexto” ou um “eu”. Essa expressão de um “contexto” ou “eu”, relacionada a um conjunto de conceitos utilizados para a conceituação de literatura, como “sensibilidade”, “criatividade”, “realidade interior / exterior da época”, etc, parecem ter ligação com os critérios de *expressividade e representatividade*, caras ao Romantismo³⁶.

Alfredo Bosi³⁷ indicou que o Romantismo estabeleceu, para a análise das obras, critérios de avaliação que perduraram por muito tempo na história literária, como a busca pelo nacional, a divisão de obras e autores em períodos, etc. Dentre outros aspectos, Bosi indicou dois critérios que, substituindo os determinados por uma retórica normativa (*inventio*, *elocutio*, *dispositio*, etc), permearam o discurso sobre a literatura: a *representatividade* — uma obra possuiria qualidade quando refletisse um mundo, exprimindo uma época — e a *expressividade* — uma obra possuiria qualidade quando exprimisse os sentimentos de um autor. Remetendo-se à introdução da *História da Literatura Ocidental*, de Otto M. Carpeaux

³⁵ De uma forma breve, o *Ideal* é o que se manifestaria na união adequada entre um interior e um exterior, entre a forma e o conteúdo. Os lados, que são interdependentes, entram em uma relação de contradição (tese), contraposição (antítese) e transposição (síntese), resultando no processo de superação de uma forma de arte por outra. Cf. HEGEL, G.W. F (2001). “A idéia do Belo artístico ou o Ideal”. In: *Cursos de Estética*. Vol. 1.

³⁶ Utilizamos o termo Romantismo com a consciência de que tal noção não abrange um conjunto coerente e fechado de idéias, fenômenos e teorias. Também estamos cientes de que a possível presença de discursos de viés romântico é apenas uma das influências que o manual didático atavaria para elaborar o seu discurso.

³⁷ Informação fornecida por Alfredo Bosi na palestra *Historiografia e Crítica Literária no Brasil* do curso de pós-graduação “Literatura e Crítica no Brasil: Principais Autores”, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2006.

(1985), e ao segundo volume da *Formação da Literatura Brasileira*, de Antonio Candido (1993), Bosi apontou a influência de critérios românticos na historiografia e crítica literária brasileira. Nesse sentido, partindo da idéia de que o discurso dos manuais didáticos se organizaria, dentre outros aspectos, pela retomada e generalização de outros discursos, poder-se-ia pensar, através da concepção de literatura que os manuais veiculam, como tais critérios românticos — a representatividade e a expressividade — seriam assimilados.

3.2 A *representatividade* e a *expressividade*

O critério de valoração de uma obra literária, que parte da capacidade que ela teria de representar um mundo ou uma época, se efetivou, como observou Bosi, a partir do Romantismo. Tal critério de avaliação da literatura, o da *representatividade*, se relacionaria à idéia de que fazer a história literária é fazer a índole de um povo, delimitando a literatura sob a perspectiva da nação. O texto, que antes era avaliado sob o critério formal de beleza do ideal clássico, passou a ser examinado pela sua capacidade de reapresentar os caracteres da sociedade em que foi gerado (BOSI, 2002, p. 10). O nacionalismo serviu, então, de fundamento para a avaliação da obra literária, sendo o *valor-nação* e o *valor-povo* critérios de ajuizamento para medir autores e obras (BOSI, 2002, p. 11).

Atrelado a esse critério da *representatividade*, estaria o da *expressividade* subjetiva, que qualifica uma obra a partir da capacidade que teria de exprimir a consciência de um “eu”. Não desconsiderando que a historiografia tradicional da literatura tem dificuldades em lidar com diferenças individuais — já que tende a categorizar autores e obras ao colocá-los na “fôrma” das escolas literárias —, esse critério estaria antes ligado à expressão dos sentimentos de uma consciência criadora que vê, inserido no “espírito de época”, o espírito de uma personalidade artística. Nessa perspectiva, os dois critérios parecem se remeter um ao outro, tentando explicar uma obra a partir da unidade e coerência de um “eu” (*expressividade*), por um lado, e a partir da unidade e generalização de um contexto (*representatividade*), por outro.

Não se pretende negar que uma determinada época não possa ser indicada, de alguma forma, nas obras literárias produzidas. Também não se afirma que certas especificidades e idiossincrasias não possam aparecer na obra de um determinado autor, caracterizando sua

produção. Entretanto, indicações de época ou de autor parecem ser evidenciadas pelo manual a partir de um modelo romântico-positivista da expressão e da representação que coloca a literatura como reflexo de algum dado da realidade. A discussão da historicidade da forma ficcional ou literária é substituída pelo exame da literatura como projeção e moldura de conteúdos que a circundariam. O que se indica aqui é o modo como o discurso sobre a literatura utiliza noções que, apreendidas na continuidade de um prisma romântico-positivista e diluídas no discurso dos manuais didáticos, tendem a se tornar generalizações que resolvem todos os problemas, transformando, por meio de um encadeamento causal, o que poderia ser “conflituoso” e “incoerente” em tendência unilateral. Maingueneau (2001) já havia observado que uma atitude dominante na história literária, quando se trata de relacionar uma obra a seu contexto, é apelar para um conjunto de noções que dão conta de quaisquer eventualidades.

(...) a [atitude] da *história literária* (...) apela para um vocabulário que convém para qualquer eventualidade: a obra “exprime” seu tempo, é “representativa” dele, é “influenciada” por determinados acontecimentos, etc. Mas essas noções praticamente não têm valor explicativo quando não se determina de que modo um *texto* pode “exprimir” a mentalidade de uma época ou de um grupo. (MAINGUENEAU, 2001, p. IX)³⁸

A *representatividade* e a *expressividade* parecem funcionar no discurso como chaves de interpretação, as quais, preenchendo de forma harmônica as lacunas e eliminando as disparidades, tornariam a literatura algo fácil de ser assimilado pelo aluno. Não se determinando de que modo um texto pode exprimir uma época, o manual didático coloca o texto literário como simples reflexo dos aspectos de um momento, assemelhando-o a uma espécie de “espelho”. Essa idéia de que a obra traria o mundo que a circunda para os limites do texto, refletindo-o, torna-se uma generalização ao se unificar na existência de um único mundo, de uma única perspectiva, de um espírito coletivo que transparece nas obras de arte. De acordo com Bosi (2002, p. 10), porém, os escritos de ficção não são continuidades de um processo cultural, mas individuações que tanto podem exprimir reflexos dele, como também

³⁸ Foucault também observou, em entrevista dada a Sergio Rouanet e José Merquior, que um modo de o historiador da ciência escamotear dificuldades é através do espírito de época: “Quando o encontram, limitam-se a escamotear a dificuldade invocando o espírito de época, que quer que determinado problema seja abordado num momento preciso, ou então observam, de passagem, que é um fenômeno curioso, mas sem importância. É melhor uma ignorância franca; prefiro dizer que não compreendo, mas que me esforço por compreender, a dar explicações como as baseadas no espírito da época” (FOUCAULT; ROUANET ; MERQUIOR, 1996, p. 26).

variações, rupturas, distanciamentos e negações de convenções dominantes desse processo.

O “espírito de época” e a “visão de mundo”, que estariam refletidos no interior de um texto e que seriam expressos por meio de uma “subjetividade criativa e original”, indicariam não somente uma redução da diversidade de textos literários à unidade de uma única perspectiva, mas também, como sinalizado anteriormente, uma conceituação problemática de “contexto” como exterioridade que se contrapõe à interioridade da obra, ou seja, como um mundo que seria veiculado por uma literatura transparente. No livro *O contexto da obra literária*, Maingueneau (2001) mostra a necessidade de se modificar a concepção que comumente o discurso sobre a literatura tem de texto/contexto.

Nessa perspectiva, não se conceberá a obra como uma **representação**, um arranjo de “conteúdos” que permitiria “exprimir” de maneira mais ou menos desviada ideologias ou mentalidades. As obras falam efetivamente do mundo, mas sua *enunciação é parte integrante do mundo que pretensamente representam*. Não há, por um lado, um universo de coisas e atividades mudas, do outro representações literárias destacadas dele que seriam uma imagem sua. A literatura também consiste numa atividade; *não apenas ela mantém um discurso sobre o mundo, mas gere sua própria presença nesse mundo*. As condições de enunciação do texto literário não são uma estrutura contingente da qual este poderia se libertar, mas estão indefectivelmente vinculadas a seu sentido. (MAINGUENEAU, 2001, p. 19, grifo do autor)

Maingueneau (2001) questiona essa relação entre o texto e seu entorno a partir das contribuições, dentre outras teorias, da análise do discurso. Ao aproximar a literatura da condição de discurso — não a considerando como um texto que apenas produziria discursos sobre um mundo, mas como fazendo parte dele —, ele a situa na articulação das práticas e procedimentos discursivos que permeiam e controlam a produção discursiva: autores, leitores, instituições literárias, doutrinas, etc.

Com o enfoque dado pelo discurso do manual à dupla texto/contexto, a literatura seria pensada como referência a uma forma bastante genérica das condições que regulam a produção literária já que tendem a eliminar toda sua complexidade na aplicação dessa dualidade texto/contexto. O manual, ao utilizar esse esquema, procura não somente conceituar literatura como um todo coerente, como também parece pretender dar conta da categorização dos autores nas escolas literárias ao utilizar estas noções como blocos abstratos que, sendo

facilmente “delimitados” e “identificados”, forneceriam a explicação “segura” e “lógica” a respeito do sentido que a obra “expressaria”. É dessa forma que os manuais explicam a “dualidade” e a “tensão” que estariam presentes nas obras classificadas como “barrocas”, pois estas “refletiriam” as tensões entre os ideais da Reforma e Contra-Reforma, por exemplo. O “dualismo” e a “tensão” do “contexto” explicariam o porquê de as “obras barrocas” serem “excessivas”, “afetadas” e “desarmônicas”³⁹.

Tal uniformização, que funciona como aquilo que Foucault chama de unidades discursivas, faz com que se estabeleçam, entre os vários fenômenos de uma determinada época, “uma comunidade de sentido, ligações simbólicas, um jogo de semelhança e espelho” que “fazem surgir, como princípio de unidade e de explicação, a soberania de uma consciência coletiva” (FOUCAULT, 2004, p. 24). Assim, a coletividade, expressa pela obra, serviria de esquema lógico para a explicação dela: uma obra se apresenta de determinado modo porque é reflexo do espírito de sua época.

Entretanto, esse espírito de época é transportado para os limites do texto, segundo o critério da *expressividade*, por meio de uma subjetividade criativa que, ao refletir o mundo, reflete também a si mesma. Assim como a *representatividade* procura explicar a obra a partir da unidade de um contexto, como foi observado anteriormente, também a *expressividade* parece servir de explicação através da unidade e coerência de um “eu”.

Percebemos claramente que neste soneto [“Soneto da Fidelidade”, de Vinicius de Moraes] o autor expressa uma concepção de sua realidade interior. (...) a Literatura se caracteriza por ser uma expressão individual da realidade, cuja concepção é fruto da experiência pessoal e da intuição do artista (...).(TUFANO, 1975, p. 10).

Com relação à poesia, pode-se dizer que suas características básicas se opõem às da prosa, isto é, constitui uma expressão literária em que predomina a visão pessoal do artista, a referência principal é o seu *mundo interior*. (Ibid., p. 16, grifo do autor).

A *expressividade* pressupõe que as obras literárias de um artista expressem sua subjetividade e individualidade. Esse “eu” que transparece na obra não seria, assim, apenas uma maneira para que o discurso do manual identifique uma unidade para um conjunto de

³⁹ Segundo Hansen (1998), a categoria “barroco” costuma ser aplicada de forma anacrônica pois, muitas vezes, os pressupostos utilizados para tal categorização são dados *a posteriori*, não se relacionando às práticas do século XVII.

obras, mas serve também como chave de interpretação deste conjunto, como esquema explicativo que faz com que essa subjetividade se estenda para toda a produção. É através desse critério que, por exemplo, se classifica a obra de Machado de Assis como “pessimista”, a de Gregório de Matos como “revolucionária e transgressora”, etc.

A noção de *expressividade* se relaciona, nesse sentido, à questão da originalidade romântica, que, com o conceito de gênio, vê a obra literária a partir da existência de um cunho pessoal inconfundível. Essa expressão espontânea do artista desacreditava as idéias de aprendizagem e de ensino na criação de uma obra de arte — diminuindo a importância de uma longa experiência prática e de um manejo técnico em detrimento de uma capacidade inata e espontânea na produção das obras de arte —, determinando como necessidade para a criação artística o talento natural (FONTIUS, 2002, p. 111). A fortificação da noção de gênio pode ser depreendida da separação das artes em belas-artes — termo criado no século XVII — e artes mecânicas, pois enquanto estas se integravam ao modo de produção capitalista, aquelas ganhavam *status* de “arte verdadeira”. A ascensão do gênio artístico, “cujos atos e obras pareciam escapar à esfera humana, correspondeu portanto a uma conceitualização da arte que perdeu seu significado técnico e tornou-se o mais evoluído símbolo da humanidade” (FONTIUS, 2002, p. 115).

Do mesmo modo que “a sociedade” ou o contexto já não poderiam ser considerados como unidade do “espírito de época” ou verdades inquestionáveis que serviriam de explicação essencial para o texto literário, as noções de “obra” e “autor”, correlacionadas ao critério romântico da *expressividade*, também não seriam unidades evidentes em si mesmas, mas construções discursivas complexas. Dessa forma, a arqueologia proposta por Foucault (2004 a) ajudaria a pensar o tema da expressão e do reflexo de forma menos imediata, fechada e causal, como evidenciam os manuais, permitindo, talvez, a abertura e a multiplicação, no estudo da história literária, de descontinuidades e rupturas (FOUCAULT, 2004 a, p.6).

Se, nessa análise, a arqueologia suprime o tema da expressão e do reflexo, se ela se recusa a ver no discurso a superfície de projeção simbólica de acontecimentos ou de processos situados em outra parte, não é para encontrar um encadeamento causal que se poderia descrever ponto por ponto e que permitiria relacionar uma descoberta e um acontecimento, ou um conceito e uma estrutura social. Mas, por outro lado, se

ela mantém em suspenso semelhante análise casual, se quer evitar o revezamento necessário feito pelo sujeito falante, não é para assegurar a independência soberana e solitária do discurso; é para descobrir o domínio de existência de uma prática discursiva. (FOUCAULT, 2004 a, p. 185).

Através da repetição e da síntese, certas noções e idéias vão se estabilizando ao longo do tempo, de modo que passam a ser evocadas como se fossem “verdades” absolutas e legítimas. Encaradas já como “fatos” e não como produções discursivas, elas criam um conjunto que aparentemente se auto-explica. Tais noções, ligadas à *representatividade* e à *expressividade*, funcionam no manual como sínteses que produzem uma série de dicotomias prontas a eliminar quaisquer problemas. As duplas “texto/ contexto”, “forma/ conteúdo”, “interior/ exterior”, se remetendo umas às outras, produzem um esquema em que tudo se encaixa: por um lado, um mesmo *contexto*, produzindo um traço coletivo, lida com um mesmo *conteúdo* e se refere a uma realidade *exterior* semelhante; por outro lado, o *texto*, ao refletir o seu contexto, pode se diferenciar de outros textos já que a *forma* como ele exprime uma realidade exterior depende de uma realidade *interior*, ou seja, da “criatividade e sensibilidade do artista”, como observou o autor do manual (TUFANO, 1975, p. 12). Dessa maneira, o esquema se fecha e se torna um todo coeso.

Nesse sentido, o discurso do manual didático retoma outros discursos, como, neste caso, os de viés romântico. Ele não apenas repete aquilo que já foi dito, mas incorpora esse dito como seu. Os conceitos e as idéias com que o manual, em sua grande maioria, monta o seu discurso — como, por exemplo, as noções de “estilos de época”, “originalidade”, “inspiração”, “realidades interior / exterior”, entre outros —, não são criações dele, mas lugares-comuns que foram apropriados e reapropriados ao longo da historiografia literária. Verificar a concepção de literatura do manual pela perspectiva discursiva não apenas indicaria outros discursos que nele estariam presentes, situando-o numa série de retomadas e sínteses, mas também faz evidenciar que o discurso do manual, não se constituindo como conjunto de “verdades absolutas”, torna-se antes uma reunião provisória e particular de discursos.

3.3 Ressonâncias desse conceito de literatura na escola e outras questões que cerceiam o manual didático

Pode-se dizer, talvez, que esses critérios românticos — *representatividade* e *expressividade* — não apenas seriam pressupostos para uma dada concepção de literatura, como foi observado, mas também apareceriam na própria maneira como as escolas literárias são apresentadas no manual didático: “contextos” e “subjetividades criativas” que são refletidos, ao longo do tempo, nos “textos”. Encadeando os estilos de época de modo cronológico, o manual, que orienta muitas vezes o trabalho em sala de aula, parece priorizar a assimilação de datas, eventos, características dos estilos e autores, delimitando o estudo da literatura em estudo da “história” da literatura.

A pesquisa que Rocco (1981) realizou, nos anos de 1970, sobre o ensino de literatura pode indicar a maneira como era trabalhada em sala de aula e compreendida por alunos de 1º e 2º graus. Perguntando a eles o que entendiam por literatura, Rocco, não querendo buscar respostas “definitivas” e “definidoras”, mas detectar ressonâncias do ensino que era feito, percebeu que, no geral, além de algumas respostas originais e pitorescas⁴⁰, literatura era o conhecimento dos dados culturais das épocas, da vida dos autores e dos estilos. Conhecimento em que a prioridade era saber a biografia do autor: com exceção de apenas um dos alunos (78 alunos foram entrevistados), todos os demais disseram que era imprescindível saber a biografia do autor, sendo esta a determinante do texto.

A partir disso, uma confluência pode ser notada no modo como a literatura é veiculada pelo discurso do manual e entendida pelos alunos, levando a pensar que esse discurso didático não é problematizado na escola pelos professores, mas tomado assim como se apresenta. Dominando informações sobre a época e a vida do autor, o estudo da literatura se configuraria em uma aplicação destas aos textos. O aluno, então, vai se apropriando desse discurso, entendendo-o como o estudo de literatura⁴¹. Parafraseando aquilo que Carlos Alberto Ribeiro de Moura (2001) observou com relação ao ensino de filosofia, o trabalho com literatura em sala de aula, ao ficar restrito à apresentação de um amontoado de escolas

⁴⁰ “Mônica, 11 anos: Literatura deve ser leitura de adultos”; “Paulo Renato, 12 anos: Não sei e nem quero saber”; “Reinaldo, 15 anos: Literatura é toda essa bagunça que andam fazendo em nossa língua”; “José Ivo, 17 anos: Literatura é um estudo que não me agrada, por isso nem gosto de defini-lo”. (apud ROCCO, 1975)

⁴¹ Atualmente, há ainda, segundo Neide Luzia de Rezende (2002), a substituição da literatura pela chamada ficção juvenil: “Diante do assédio, sem noção das nuances que compõem o arco que vai da ‘alta literatura’ à ‘literatura de massa’, para incentivar o aluno à leitura, os professores têm em grande parte substituído a literatura pela ficção juvenil contemporânea como se esta fosse literatura”.

literárias, consiste justamente no afastamento dos alunos dela⁴².

Dessa maneira, a questão do ensino de literatura, assim como é feito, não se restringe ao discurso do manual, mas está ligado às práticas que o cerceiam, de modo que apenas uma mudança na forma de apresentar a literatura pelo livro didático não traria — se isso fosse realizado sem se considerar outros aspectos, como a formação do corpo docente, as condições de trabalho destes, etc.— necessariamente uma modificação no seu ensino. Atualmente, segundo Douglas Tufano⁴³, os autores de manuais didáticos não têm total liberdade para produzir seu material, estando, juntamente com os editores, subordinados às orientações gerais de tendências pedagógicas e programas oficiais de órgãos e instituições que norteiam o ensino no Brasil. Para Tufano,

Um autor que quisesse publicar um livro didático absolutamente original enfrentaria muitas dificuldades, pois o risco de não ser adotado pela maioria dos professores é muito grande e nenhuma editora teria interesse em financiar um encalhe. (...) Hoje em dia, as balizas ou limites para a produção de livros didáticos estão se estreitando cada vez mais. Antigamente, os professores das escolas públicas escolhiam livremente os livros que queriam adotar e os alunos compravam. Isso permitia uma variedade maior de propostas. Hoje em dia, como é o governo (estadual ou federal) que compra, criou-se uma espécie de receita que deve ser seguida pelas editoras e pelos autores. Há margem para uma certa criatividade, sem dúvida, mas é muito menor do que antigamente, pois o problema é que os professores só podem escolher aquilo que foi previamente filtrado pelas comissões governamentais. Com medo de serem rejeitados, os editores e autores acabam produzindo livros muito parecidos. Eu diria que, hoje, estamos nos aproximando perigosamente do “livro único”, pois as editoras estão quase que atendendo a uma encomenda governamental, já que está tudo estabelecido: linha pedagógica, abordagem, bibliografia de apoio, etc. Isso condiciona a análise da obra e o parecer das comissões.

⁴² Cf. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. (2001): “A filosofia não se confunde com a história da filosofia e, ao ministrar aos jovens, o máximo que se consegue é desencorajá-los de ter uma opinião pessoal, exibindo-lhes ‘o amontoado confuso de todas as opiniões’. Pior ainda, parte-se de uma imagem bem extravagante do que seja a educação filosófica, quando se quer introduzir no ‘espírito juvenil’ dezenas de sistemas filosóficos seguidos de dezenas de críticas desses sistemas. Na verdade, essa “educação filosófica” consiste em afastar-se da filosofia, e não é surpreendente que a “filosofia universitária” seja objeto de desprezo e de ceticismo geral”. P. 13.

⁴³ Informações fornecidas pelo próprio autor por meio de correio eletrônico em janeiro de 2007 (texto integral de Tufano em anexo).

De acordo com Tufano, parece se formar um círculo vicioso em que o discurso do manual é apenas um dos elementos desse sistema. Assim, embora o autor aponte, pelo menos na atualidade, a subordinação de autores e editores às exigências governamentais, já que, segundo ele, o livro é praticamente feito por “encomenda”, há nessa idéia do “livro único” uma questão de mercado que seria anterior aos atuais programas do governo. Desse modo, o fato de os manuais serem bastante semelhantes não parece estar somente ligado à indicação de linhas pedagógicas e bibliografias por parte de programas governamentais — no caso, o Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM)⁴⁴ —, mas à repetição de uma “fórmula” que deu certo a partir dos anos de 1970 e que veio progressivamente ao encontro das necessidades de professores que, diante da crescente desvalorização da profissão docente, já não tinham tempo, condições de trabalho e formação para trabalhar com as antologias de textos, que foram sendo substituídas pelos manuais didáticos no ensino de literatura. Nesse sentido, o discurso do manual se estabelece enquanto tal não apenas por meio de uma apropriação e generalização de uma série de outros discursos, mas tendo em vista as práticas e instâncias que nele estão implicadas.

⁴⁴ O PNLEM, mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi implantado em 2004 com o objetivo de organizar a distribuição de livros didáticos aos alunos da rede pública do país.

O ESTRUTURALISMO E A CONCEPÇÃO DE LITERATURA
EM OPOSIÇÃO À NÃO-LITERATURA

“É hoje uma opinião amplamente aceita que os textos literários são de natureza ficcional. Por esta classificação, distinguem-se

manifestamente dos textos que, não possuindo esta característica, são em geral relacionados ao pólo oposto à ficção, ou seja, à realidade. A oposição entre realidade e ficção faz parte do repertório elementar de nosso “saber tácito”, e com esta expressão, cunhada pela sociologia do conhecimento, faz-se referência ao repertório de certezas que se mostra tão seguro a ponto de parecer evidente por si mesmo. É entretanto discutível se esta distinção, por certo prática, entre textos ficcionais e não-ficcionais pode ser estabelecida a partir desta oposição usual. Os textos ficcionados serão de fato tão ficcionais e os que assim não se dizem serão de fato isento de ficções? Como não se pode negar a legitimidade desta pergunta, cabe indagar se o “saber tácito” a opor ficção e realidade — saber aceito como se fosse óbvio — ainda nos pode ser de ajuda.”

Wolfgang Iser (2002)

4. 1 A perspectiva estruturalista e a concepção de literatura no manual de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (1985)

A partir dos anos de 1960, e dando continuidade nos de 1970, os estudos literários se apropriaram de um método de análise que, partindo da França, se disseminou por diversas áreas e se tornou predominante no trabalho acadêmico com a literatura. O estruturalismo, que assim ficou conhecido pela importância que dava às estruturas lingüísticas do texto, teve grande repercussão no Brasil e passou a orientar parte das pesquisas literárias do período. A utilização desse método teórico foi tão difundida que, se por um lado trazia “indiscutíveis virtudes didáticas” no exame da literatura, por outro, corria o risco de se tornar uma espécie de “receita” que, quando aplicada ao objeto, dava um aspecto “científico” ao estudo (PERRONE-MOISÉS, 2004, p. 214).

O estruturalismo, retomando a lingüística de Ferdinand de Saussure, buscou nesta os elementos para a análise de textos. Saussure (1999), no *Curso de Lingüística Geral*, tinha como objetivo o estudo da *langue* (língua), ou seja, as estruturas e as relações entre estas que possibilitavam a fala, e não a *parole* (fala), isto é, o ato individual e concreto de cada

indivíduo. A partir disso, Saussure propôs analisar o que chamou de natureza do signo lingüístico, apontando que seria uma idéia simplista supor a existência de um vínculo natural que ligasse uma palavra a uma coisa. Para ele, o signo não uniria uma coisa e uma palavra, mas um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante). Com isso, Saussure sistematizou alguns princípios, como o da arbitrariedade do signo, observando que a relação entre o significado e o significante não se dá em razão de alguma relação intrínseca, interior ou anterior, mas de forma arbitrária.

Partindo das teorizações saussureanas, Roman Jakobson, um dos fundadores do Círculo Lingüístico de Moscou (1915 – 1920), tornou-se um dos principais teóricos do estruturalismo, sendo integrante do Círculo Lingüístico de Praga (fundado em 1926). Fazendo a ligação entre o formalismo russo e o estruturalismo tcheco, a influência de Jakobson transparece na lingüística moderna (EAGLETON, 2003, p. 134). No texto *Lingüística e Poética*, Jakobson (1974) mostra a importância da função poética em sua relação com a lingüística. Observando que a Poética trata da questão do que torna uma mensagem verbal uma obra de arte, Jakobson diz que ela seria então parte integrante da lingüística já que se situa, em parte, no âmbito da estrutural verbal. Ao indicar que a linguagem deve ser analisada em toda a variedade de suas funções, Jakobson sistematiza seis fatores na comunicação verbal que determinam seis funções diferentes: (1) a *emotiva*, relacionada à expressão do *remetente*; (2) a *conativa*, centrada no *destinatário*; (3) a *referencial*, ligada ao *contexto*; (4) a *fática*, indicativa de *contato*, prolongando ou interrompendo a comunicação; (5) a *metalingüística*, orientada no *código*; e (6) a *poética*, canalizada na própria *mensagem* como tal, com enfoque nela mesma.

Aplicando os métodos de análise da lingüística saussureana — que, a partir do exame do signo lingüístico, indicou que o sentido é produzido numa relação de oposição entre as estruturas e não nelas mesmas, ou seja, o signo só tem significação em virtude de sua relação com outros signos e não em si mesmos⁴⁵ — o estruturalismo buscou reorientar esse método para a análise da literatura.

⁴⁵ “Tudo o que precede equivale a dizer que na *língua só existem diferenças*. E mais ainda: uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece; mas na língua há apenas diferenças *sem termos positivos*. Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes ao sistema lingüístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema. O que haja de idéias ou de matéria fônica num signo importa menos que o que existe ao redor dele nos outros signos.” (SAUSSURE, 1999, p. 139).

Para o estruturalismo, os sentidos do texto não diriam respeito a coisas que lhe seriam externas, mas se circunscrevem no interior da própria estrutura do texto. A significação de uma obra vai se dar, portanto, a partir da análise da relação de suas estruturas internas, sem referência ao mundo real. O texto seria então um universo fechado que, com suas próprias leis e regras, não dependeria de fatores exteriores para ter sua significação. Daí a origem de parte das críticas feitas por opositores ao estruturalismo quanto à utilização de métodos a-históricos.

Essa nova “moda” estruturalista⁴⁶, que vigorou na instituição acadêmica na metade dos anos de 1960 e, com mais intensidade, nos de 1970 (Jakobson esteve em 1967 no Brasil), parece ter chegado aos manuais didáticos em meados dos anos de 1980. Através do ensino de literatura proposto por eles, essa apropriação de um discurso do estruturalismo passou assim da academia para a escola secundária. Com uma diferença de uma década, os conceitos e noções que circulavam nos trabalhos acadêmicos se tornaram, no discurso do manual, elementos que ajudavam a conceituar a literatura. No manual de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura (1985), *Língua e Literatura*, a concepção de literatura é apresentada da seguinte maneira.

O estudo dos dois textos [uma reportagem retirada da revista *Veja* sobre uma família de retirantes (texto A) e um excerto de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (texto B)] permite estabelecer o seguinte quadro comparativo: (FARACO; MOURA, p. 83)

	Texto A	Texto B
Fato	migração	migração
Código utilizado para expressar o fato	língua portuguesa	língua portuguesa
Função da linguagem predominante	referencial	poética

⁴⁶ No caso da América Latina e, mais especificamente, do Brasil, é difícil, para Luiz Costa Lima (2002, p. 784), conceber a influência do estruturalismo para além do modismo. Entretanto, Lima observa que, se o estruturalismo virou moda, ele só o conseguiu porque encontrou terreno fértil: (1) apresentou outras questões, no exame da literatura, diferentes das atuais e (2) trouxe algo que as análises vigentes já não mais traziam. Cf. também Eagleton (2003, p. 169): “O estruturalismo funcionou como uma espécie de esquema de ajuda para as nações intelectualmente subdesenvolvidas, fornecendo-lhes o equipamento pesado que poderia reanimar uma indústria doméstica fraca. Ele promete colocar toda a empresa literária acadêmica em bases mais sólidas, permitindo assim que ela supere a chamada ‘crise das ciências humanas’.”

Objetivo do emissor	Informar o leitor	Informar e despertar emoção
Interpretação da mensagem	única	Mais de uma possível
Ponto de vista do emissor	objetivo e imparcial	subjetivo e parcial
Elementos humanos	pessoa	personagem

Graciliano Ramos faz uma interpretação pessoal do fato. Essa interpretação vai além da reportagem da revista *Veja* (Ibid., p. 83).

O fato serve apenas como pretexto, pois mesmo um leitor que desconheça esse acontecimento conseguirá deduzir que o texto aborda, de maneira crítica, o problema da migração.

Esse texto de Graciliano recria uma realidade. É claro que essa realidade recriada (ficção) sempre mantém ligação com o mundo real, que lhe serve de ponto de partida. O texto resulta de uma combinação pessoal e subjetiva de palavras que servem para mostrar a maneira particular de interpretar a realidade. Por essas razões, podemos dizer que a narrativa lida é um texto **literário**.

O jornalista, por sua vez, jamais poderia ter utilizado o mesmo tipo de linguagem. Seu objetivo é, antes de mais nada, informar o fato e não envolver emocionalmente o leitor.

Enquanto a linguagem do historiador, do cientista, do jornalista, se define como **unívoca e denotativa**, a linguagem do autor literário se define como **polivalente e conotativa**, pois permite mais de uma interpretação da mensagem (...)

Assim, um romance, um conto, um poema, não apresentam um significado único, rígido, linear, como apresentam os documentos históricos, as notícias de jornal e os trabalhos científicos.

Como exemplo, comparemos um fato histórico (texto A) com um texto literário (texto B).(…) (FARACO e MOURA, 1985, p. 84, grifo do autor).

O texto A [trecho da *História geral da civilização brasileira*, de Sérgio Buarque de Holanda], extraído de um livro de História, expressa fatos verídicos, que aconteceram a pessoas que realmente existiram numa determinada época e lugar.

O texto B [o poema *Romance XXVIII ou da denúncia de Joaquim Silvério*, de Cecília Meireles] é uma recriação desse mesmo fato histórico. Utilizando uma linguagem conotativa, a autora consegue envolver emocionalmente o leitor. (Ibid., p. 85).

4. 2 A distinção entre literário e não-literário no discurso do manual

Como observado com relação às indicações de *ecos* provenientes de discursos que partem de uma estética romântica na concepção de literatura proposta pelos manuais, examinado no capítulo anterior, aqui também parece se sobressair uma outra perspectiva discursiva⁴⁷. Utilizando uma terminologia marcadamente da análise estruturalista⁴⁸, mais especificamente das funções da linguagem de Jakobson, como *emissor, função da linguagem, código, mensagem*, etc., o discurso do manual procura conceituar a literatura a partir de sua oposição com o que seria não-literatura. Como observado anteriormente, a concepção de literatura, dada por intermédio do que não se constituiria literatura, aparece também nas outras décadas, entretanto, nos manuais dos anos de 1980, a distinção é reelaborada em termos de uma análise estrutural.

Segundo o manual, em contraposição ao texto literário — que tem a função poética como predominante da linguagem e que, ligado a um subjetivismo e a uma parcialidade do emissor, deteria assim várias interpretações possíveis e objetivaria informar e despertar emoções no receptor —, estaria o texto não-literário — que não só apresentaria uma única interpretação, como também, possuindo como função predominante a referencial e visando somente informar o leitor, teria como ponto de vista do emissor ser objetivo e imparcial. A distinção se exemplifica na separação entre o texto de História, de Sérgio Buarque de Holanda, por um lado, e o texto de literatura, de Cecília Meireles, por outro.

Essa concepção, assentada na oposição entre literatura e não-literatura, indica, por sua vez, uma distinção que lhe serve de base: a separação entre o factual e o fictício. Para o manual, o texto não-literário apresenta fatos, expõe pessoas e acontecimentos que realmente existiram. Por lidar com algo verídico, não haveria comprometimento com a criação pois o texto apenas expressa uma realidade sem alterá-la, assim como ela se deu. Se as coisas efetivamente aconteceram, não seria preciso então que o historiador trabalhe o texto de modo a estabelecer relações de causa e consequência, mas apenas relate de forma objetiva o que ocorreu. A literatura, segundo o manual, ao contrário, recria uma realidade a partir de um fato

⁴⁷ Fala-se do que parece se destacar na concepção de literatura de um manual publicado nos anos de 1980. De maneira alguma se pensa que cada década teria bem delimitada, definida e fechada uma determinada concepção, mas que nesses períodos alguma perspectiva discursiva pode aparecer de forma mais destacada que outras.

⁴⁸ Aqui também se tem consciência de que o estruturalismo não representa um conjunto coeso de teorias e noções.

que lhe serve de ponto de partida. O autor, expressando uma interpretação pessoal desse fato, combinaria as palavras de forma subjetiva para mostrar uma maneira particular de interpretar essa realidade.

Nesse sentido, sem deixar de lado que a adoção de uma perspectiva na análise de um dado histórico, que a seleção de fatos e o encadeamento destes pelo historiador, e que a ênfase de alguns aspectos, em detrimento de outros, etc., possam indicar o quanto há de subjetivismo e parcialidade na escrita da História (DE CERTEAU, 2002), essa distinção entre o texto de história e o de literatura pode ser encontrada já na poética aristotélica. Aristóteles propunha que o ofício do poeta se diferenciava daquele do historiador, pois enquanto o trabalho deste era falar do que realmente aconteceu, aquele se incumbiria de falar do que, por necessidade ou verossimilhança, poderia ter acontecido. Assim, a poesia visaria ao universal, mesmo quando dá nomes aos personagens, enquanto a história buscaria o particular.

Em Aristóteles, a *mimesis* traz a idéia de uma realidade que não é cópia do original e que não necessariamente se refere a algo real, mas a algo que poderia acontecer sem, entretanto, perder contato com ele. Para Aristóteles, a poesia pode servir-se do real e não necessariamente deve falar dele. Os fatos reais, dessa forma, não obrigatoriamente devem aparecer no trabalho do poeta, no entanto, este pode utilizá-los pois nada impediria que tais fatos sejam *possíveis* e *verossímeis*. O poeta é poeta porque *imita ações*, de modo que a tragédia não seria uma imitação dos homens, mas das *ações* dos homens, pois é destas que se originará a boa ou má fortuna deles. O poeta, segundo a *poética*, seria mais criador que metrificador, ou seja, mesmo se se pusessem, por exemplo, as obras de Heródoto em metros, elas não deixariam de ser história. O impossível convincente teria preferência ao possível que não convence.

Nas tragédias, sejam as de peripécia, sejam as episódicas, aos poetas é possível obter o efeito pretendido com a utilização do maravilhoso; isso acontece quando um homem esperto, porém mau, é logrado, como Sísifo; ou quando, valente mas injusto, sai vencido. Essas são situações mais dramáticas e mais de acordo com a concepção humana. E, no dizer de Agatão, todas são verossímeis, porque é verossímil que ocorram muitos casos inverossímeis (Cap. XVIII, p. 60).

No manual didático, embora o modo de conceituar a literatura pareça se remeter, em parte, à distinção aristotélica — distinguindo a atividade e a obra do poeta das do historiador

—, a recriação da “realidade”, como propõe o manual, não se daria mediante um vínculo *possível* e *verossímil* com o “real”, mas por meio da interpretação pessoal que o autor necessariamente faz de um fato histórico. No quadro em que se comparam (FARACO; MOURA, 1985, p. 83) o artigo da *Veja* e o texto de Graciliano Ramos, o ponto de partida é a presença, em ambos os textos, do mesmo fato (no caso, a migração). A distinção, então, do que não é literatura, e daquilo que é, não vai se dar pela existência de um mesmo fato, mas pela forma com que os textos se relacionam com ele por meio da *função predominante da linguagem*, do *objetivo e ponto de vista do emissor*, da *interpretação da mensagem* e daquilo que é chamado de *elementos humanos*. Tal quadro acaba levando a pensar em uma relação simplificada entre a realidade / texto literário e a realidade / texto não-literário, cujo “real” — visto como referente externo único sobre o qual os textos fariam posteriormente — seria “expresso” pela não-literatura como algo mais “verídico” que o “exposto” na literatura.

O “real” como exterioridade transmitida tanto nos textos literários quanto nos não-literários, de acordo com o manual, seria anterior a qualquer discurso: material seguro e constante, “veiculado” de modo “subjetivo e parcial” pela literatura e de forma “objetiva e imparcial” pela não-literatura. Aqui, como no critério da *representatividade* romântica, esse entendimento do texto literário pressupõe-no como “reflexo”, distinguindo-o do texto não-literário pela capacidade deste de “refletir” esse “real” de maneira mais fiel.

O “real”, assim problematizado, deixa de ser *essência* e passa a ser compreendido dentro de um estatuto de “criação”: de “*constructo*” e “*artifício*” regulado por um conjunto de convenções — leis e práticas — de um determinado tempo (PÉCORA, 2001, p. 14).

Em termos práticos (...), importa dizer que, se o texto literário não é “reflexo” de “o real”, tampouco o “não literário” o é. “A realidade” aqui, em medida largamente desconhecida, é apenas o nome eloqüente ou persuasivo que há para os efeitos complexos, mas de validade datada, das “criações”. Sejam “textos” poéticos ou “fontes” históricas, não há porque contar com uma aproximação milagrosa, através deles, de um Ser Que é: “a realidade” externa ou transcendente a todo acordo intersubjetivo. Assim, “a realidade” de que se pode falar é tão somente a que se compõe “junto” daqueles que falam dela, como *verossímil*, mais durável ou perecível, a cada vez, segundo o conjunto de provas de que se dispõe e que se divulga, com mais ou menos consistência argumentativa, a distintos auditórios” (PÉCORA, 2001, p. 15)

Nesse sentido, embora um autor possa fazer interpretações, na sua obra, de uma suposta realidade, uma questão que poderia ser colocada é a de que a literatura não se resumiria ao resultado “de uma combinação pessoal e subjetiva de palavras que servem para mostrar a maneira particular de interpretar a realidade” (FARACO; MOURA, 1985, p. 84). A relação entre realidade e literatura acaba aparecendo no manual de forma superficial, como se esta fosse apenas expressão de um ponto de vista pessoal daquela. Não que se queira, do discurso do manual, uma discussão árdua e filosófica sobre noções como as de “real”, “verdade”, “representação”, etc., mas apenas se ressalta que a apropriação de um real pelo texto literário não é algo tão simples que possa ser definido como “pretexto” (FARACO; MOURA, 1985, p. 84).

O fato serve apenas como pretexto, pois mesmo um leitor que desconheça esse acontecimento conseguirá deduzir que o texto aborda, de maneira crítica, o problema da migração. (FARACO; MOURA, 1985, p. 84)

Embora elementos do mundo “real” possam estar presentes nos textos literários, embora o leitor necessite adotar o “mundo real” como pano de fundo para compreender um texto (ECO, 2004, p. 89), a relação que um texto literário estabelece com uma realidade parece ser mais que o uso de um “pretexto”. A idéia simplificada de realidade acaba sendo reforçada pela forma como a literatura é trabalhada ao longo do manual, pois além de quadros que categorizam a literatura — através da distinção de literário e não-literário —, há questões em que o aluno deve optar, com um X, se a realidade que aparece em um texto literário se situaria no *mundo interior* ou *exterior* do emissor, narrador, etc. Pode-se dizer, talvez, que o manual traria, na sua concepção de literatura, uma concepção de representação decalcada da realidade, seja ela “exterior” ou “interior”.

1. A realidade apresentada no texto:

- a. () situa-se no mundo interior do narrador.
- b. () situa-se no mundo exterior ao narrador. (FARACO; MOURA, 1985, p. 93)

1. A realidade apresentada situa-se:

- a. () no mundo exterior ao emissor.
- b. () no mundo interior do emissor. (Ibid., p. 95)

1. O poeta refere-se:

- a. () à realidade do mundo exterior.
- b. () à sua realidade interior. (Ibid., p. 97)

2. O desequilíbrio do **eu-poético** situa-se:

- a. () no mundo exterior.
- b. () no mundo interior. (Ibid., p. 117, grifo do autor)

A partir da oposição literário e não-literário, a literatura passa a ser trabalhada pelo manual didático como um texto detentor de certos aspectos que seriam comuns a todos eles. Esse ensino da literatura se organiza, assim, na procura de tais elementos e na comparação desses mesmos elementos quando retirados de textos não-literários. Porém, esse viés estruturalista⁴⁹ de identificação de categorias — como as de *referente*, *código*, *função da linguagem*, *objetivo do emissor*, *mensagem*, etc. — pode levar a pensar que literatura é tudo aquilo que deve deter determinada *função da linguagem*, determinado *objetivo do emissor*, etc, como também não encaminha a outras reflexões, tendo um fim em si mesma. O manual, ao estabelecer os requisitos que um texto deve preencher para ser literário, e ao aplicá-los a todos, acaba unificando a literatura e a colocando desvinculada de convenções, práticas de leitura, gêneros literários, etc, ou seja, separada de seu *horizonte de expectativa*, conforme a teorização de Jauss (1994). O fato de um texto ser ou não literário não é algo que estaria imanente a ele, mas está na dependência de seus modos de produção, circulação e apropriação.

A concepção de literatura, desse manual dos anos de 1980, passa então a ser proposta em termos lingüísticos rigidamente dispostos e a descrição de suas características se situa na operacionalização de um conjunto de nomenclaturas. Entretanto, os critérios da *representatividade* e da *expressividade* não parecem estar totalmente ausentes. Apesar da introdução de uma terminologia lingüística, a perspectiva romântica continua como base. De um modo geral, se antes se falava que “o artista expressa uma concepção de sua realidade interior” (TUFANO, 1975, p. 10), com a influência do estruturalismo, diz-se também que “a realidade apresentada no texto se situa no mundo interior do emissor” (FARACO; MOURA, 1985, p. 95). Desse modo, embora prevaleça a noção romântica de interioridade e

⁴⁹ Viés que se resume, no discurso do manual, às funções da linguagem de Jakobson.

exterioridade, a nomenclatura sofre uma alteração. Tal alteração na concepção de literatura desse manual dos anos de 1980 se daria de forma mais superficial, havendo menos uma modificação no discurso sobre a literatura e mais uma mera aplicação de termos a um discurso já existente⁵⁰. Isso ficaria claro quando se compara a distinção entre literatura e não-literatura proposta por Tufano (1975).

A diferença reside no fato de que a Literatura se caracteriza por ser uma expressão individual da realidade, cuja concepção é fruto da experiência pessoal e da intuição do artista, enquanto a não-literatura é a expressão de um conhecimento racional e não intuitivo, universal e não pessoal. (TUFANO, 1975, p. 10)⁵¹

A busca de uma atualização dos manuais didáticos por parte dos autores, procurando inserir as novas tendências da teoria literária, se refletiu na apropriação diluída de noções advindas do estruturalismo, as quais se aglutinaram com as que já faziam parte do discurso “tradicional” do manual. Daí falar em *aglutinação* e *assimilação* de discursos, já que o manual não simplesmente incorpora diferentes perspectivas discursivas, mas as ativaria tendo em vista a *sua* perspectiva. Assim, não reúne um amontoado de discursos, mas os modela, os dilui, os generaliza, os processa, etc.

Ao problematizar a concepção de literatura baseada na sua distinção daquilo que não seria literatura, não se pretendeu dizer que não haveria diferenças entre um e outro, e nem que essa oposição não possa ser válida para o ensino, somente examinou-se descritivamente em que perspectivas tal concepção estaria assentada e colocou-se em questão, novamente, a aplicação de noções que, diluídas e generalizadas, configuram o discurso do manual didático no trabalho com a literatura.

⁵⁰ Segundo João Adolfo Hansen (2005, p. 38), há um modelo dominante de ensino de literatura que tem como pressupostos “a concepção instrumental da linguagem como representação de conteúdos pretotalizados num “real” suposto como exterior e anterior aos textos; a despreocupação com a historicidade da forma literária; o psicologismo que pressupõe a obra como expressão do autor empírico; o documentalismo realista; a teleologia do nacional”. De acordo com Hansen, tais pressupostos, que se assentam em uma perspectiva herdada da historiografia romântica do século XIX, acabam sendo apropriados de modo trans-histórico pela Universidade e, conseqüentemente, pela escola secundária.

⁵¹ Diferentemente das edições de 1975 e 1979, na edição de 1986, o manual de Tufano elimina uma discussão preliminar sobre o conceito de literatura, já iniciando o trabalho com as chamadas literaturas informativas e com o Barroco.

4.3 O manual didático na escola

Na pesquisa de Alice Vieira sobre o ensino de literatura (1988), o manual didático, assim como observado no trabalho de Rocco (1981) referente aos anos de 1970, continua a ter uma grande presença na sala de aula. Na análise das entrevistas que fez com professores, Vieira observa que, apesar dos docentes não se mostrarem satisfeitos com o manual didático (76,5%), eles ainda assim os adotavam (70,6%) ou seguiam os roteiros propostos por ele (91,8%).

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a concepção de literatura trabalhada em sala de aula e a maneira de apresentá-la (cronologia de escolas literárias, etc.) não diferem muito daquela apresentada pelo discurso do manual. Estudar literatura, nos anos de 1980, continua sendo o estudo de informações sobre os autores, características de escolas, datas, etc. Nas entrevistas que realizou com os alunos, uma das perguntas buscava saber qual era a maior dificuldade que eles enfrentavam no estudo da literatura: o maior índice de resposta consistia na dificuldade de memorizar dados (VIEIRA, 1988, p. 122).

Dentro dessa perspectiva, assim como o discurso do manual — mais especificamente a concepção de literatura que apresenta — não teve grandes modificações, apesar da predominância de outros discursos, a maneira de trabalhá-lo em sala de aula — substituindo-se, por exemplo, o ensino de literatura pelo de história da literatura — também se manteve presente⁵².

Segundo Faraco e Moura⁵³, autores do manual analisado, não houve, nos anos de 1980, nenhum tipo de interferência na elaboração dos primeiros livros didáticos, a não ser no que dizia respeito à adequação da linguagem ao público-alvo. Disseram ter tido total autonomia para produzir o material que queriam, diferentemente do que acontece hoje já que o MEC determina critérios que devem ser seguidos na elaboração dos livros. Para os autores, a apresentação da literatura pelos manuais tem como eixo condutor os discursos em voga, em que se procura dar maior ênfase a uns em detrimento de outros, como o de um

⁵² Nessa pesquisa de Vieira (1988), mais da metade dos alunos indicou que o estudo da literatura consistia no estudo da história literária (p. 111).

⁵³ Informações fornecidas pelos próprios autores por meio de correio eletrônico em junho de 2007 (texto integral de Faraco e Moura em anexo).

estruturalismo nos anos 80 ou, nos livros mais recentes, o dos gêneros textuais.

Quanto ao uso do livro didático na escola, pode-se observar que assim como foi apontado pela pesquisa de Vieira (1988), também para Faraco e Moura o manual dirige o trabalho do professor.

Ainda é bem pequeno o número de professores que conseguem utilizar o livro didático como uma ferramenta entre muitas outras. A grande maioria segue à risca as propostas que não exigem muita pesquisa fora da sala de aula, deixando de lado as atividades que demandam um pouco mais de trabalho. É bem verdade que, da década de 1980 para cá, muita coisa mudou em termos de projetos governamentais para reciclagem e atualização dos professores. No entanto, as alterações efetivas de comportamento dos docentes ainda são muito incipientes. O fato é que os baixos salários e as condições de trabalho deixam a desejar na maioria das escolas públicas do país. É comum encontrar professores que não lêem jornal porque não têm dinheiro para fazer assinatura; seu universo de informações limita-se ao que vêem na TV ou ouvem no rádio.

Só mesmo reformas estruturais na educação podem começar a alterar esse quadro. Esperamos que o novo Plano de Desenvolvimento da Educação, que o Governo Federal acaba de propor, possa trazer algum alento.

A ENTRADA DO LEITOR E A CITAÇÃO DE AUTORIDADES
NA CONCEITUAÇÃO DA LITERATURA

“A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma — crescente a perder de vista — de “fatos” literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história.”

Hans Robert Jauss (1994)

5.1 Diferentes discursos na concepção de literatura do manual de William Roberto Cereja e Thereza Analia Cochar Magalhães (1994)

No posfácio que escreveu para a antologia que organizou sobre teoria literária, Luiz Costa Lima (LIMA, 2002)⁵⁴ observou que durante muito tempo a filologia e a história positivista constituíram abordagens que permitiram ao especialista em literatura modos de operar o seu objeto sem a necessidade de ter de explicitá-lo. Isso acontecia porque o filólogo e o historiador positivista não tinham uma “teoria” própria para falar da literatura, mas tomavam-na emprestada de outros campos.

Para o filólogo, esta teoria implícita era fornecida pelo pensamento historista: a obra literária individual manifestava um espírito ou vontade coletiva, de ordem nacional, que explicava a diferenciação das obras pertencentes a períodos diversos ou a outras literaturas e, ao mesmo tempo, justificava sua então só aparente inutilidade. Para o historiador positivista, tratava-se de se aproximar neutra e imparcialmente das obras, menos para “curti-las” do que para classificá-las, tornando-as assim tão objetivas quanto seria de esperar da assepsia científica (LIMA, 2002, p. 1028).

⁵⁴ Esta é a terceira edição. A primeira é de 1975 e a segunda, de 1983.

Assim, segundo Costa Lima, apesar das diferenças que poderiam ser indicadas entre a abordagem da literatura pela filologia e pela história positivista, ambas tinham como pressuposto um conceito totalista da história, o qual funcionava como espécie de justificativa e explicação para diferentes fatos e aspectos, assemelhando-se a um tronco “de que os produtos sociais fossem os ramos, tronco que justificava a desnecessidade de teorizar-se sobre cada ‘ramo’ particularizado” (Lima, 2002, p. 1029). Entretanto, essa visão de “ramos” que não precisam ser teorizados já que se apresentariam de uma ou outra forma por serem partes de um todo maior, “o tronco” — idéia totalista da história —, apesar de ainda continuar presente, de certo modo, no exame da literatura, começou a ser questionada e abandonada⁵⁵ com o desenvolvimento da teoria da literatura. A partir daí, a teorização contemporânea seguiu duas direções que são identificadas por Costa Lima pelo modo como abordam a literatura: o de cunho lingüístico e o de cunho cultural.

Na primeira linha, a literatura é vista como um universo fechado de signos, em que o aspecto lingüístico é valorizado em detrimento de um contexto extratextual. Tendendo a uma concepção imanente da literatura, definida, por exemplo, a partir de um determinado uso do código verbal, esse viés, que pode ser encontrado no formalismo russo, no *new criticism* e no estruturalismo, tem na lingüística sua base de apoio. Na outra linha, de cunho cultural⁵⁶, não haveria uma concepção pré-dada de literatura pois tal conceito vai depender do contexto, horizonte, cultura ou região a partir dos quais ele é examinado. Sendo a lingüística apenas uma auxiliar na tarefa de análise, tal abordagem da literatura, segundo Costa Lima, pode ser encontrada na estética da recepção e do efeito.

O desenvolvimento no campo da teoria literária, indicado por Costa Lima, parece ser apreendido de alguma maneira pelo discurso do livro didático. O campo da teoria da literatura, em que diferentes modos de exame de seu objeto são avaliados e desenvolvidos, contribuiria na formação do conceito de literatura proposto pelo discurso dos manuais, conforme foi indicado anteriormente com relação a um certo estruturalismo no manual de

⁵⁵ Para Luiz Costa Lima, essa concepção causalista da história ainda aparece com força entre alguns estudiosos de literatura (2002, p. 1029).

⁵⁶ Em nota de rodapé, Luiz Costa Lima observa que, na época em que escreveu o posfácio, 1982, não imaginou que a abordagem de cunho cultural daria lugar aos chamados estudos culturais. Para ele, da forma como estes estudos estão sendo conduzidos, eles não têm nenhum interesse para a teorização da literatura (LIMA, 2002, p. 1030).

Faraco e Moura. Essa contribuição não é entendida aqui de maneira simplista, como transferências de sentidos ou influências que dominariam o discurso do manual, mas como apropriação, por parte dos autores de livros didáticos, do discurso acadêmico em voga em um determinado momento. Os discursos acadêmicos sobre literatura, além de “atualizarem” o discurso do manual, “modernizando-o”, inserem-no no “verdadeiro” da época (FOUCAULT, 2004b, p. 35), ou seja, naquilo que seria entendido como “literatura” em um dado momento. Assim, a procura de uma não definição única de literatura, a citação de autoridades, a entrada dos gêneros do discurso de Bakhtin, o aparecimento do papel do leitor, etc., são aspectos que começam a aparecer no discurso do manual. Dessa forma, nos capítulos iniciais de *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Analia Cochar Magalhães (1994), a concepção de literatura é apresentada tendo em vista esses novos elementos, o que não significa que discursos anteriores — de viés romântico e estruturalista — não se mantenham.

Linguagem referencial e linguagem literária

Por que alguns textos são chamados de literários e outros não? Será que um texto literário precisa ter versos e palavras bonitas? Precisa ter rimas e metáforas?

Não, não é nada disso. O texto, para ser literário, precisa ter uma *linguagem literária*, isto é, uma linguagem que saia do comum, da mera *função referencial* (CEREJA ; MAGALHÃES, p. 22, grifo dos autores).

Leitura

Leia estes textos, observando a diferença de linguagem [texto I, notícia da revista *Veja São Paulo* sobre mendigos que comem restos de comida de uma grande rede de lanchonetes; texto II, poema *O bicho*, de Manuel Bandeira].(...) (Ibid., p. 22)

(...) Apesar da semelhança no plano das idéias [entre os dois textos citados], um apresenta linguagem literária, e o outro, linguagem referencial. Eis, a seguir, um quadro de diferenças entre esses dois tipos de linguagem. Com base nele, identifique qual tipo de linguagem cada um dos textos utiliza. (Ibid., p. 23)

Linguagem literária	Linguagem referencial
Linguagem pessoal	Linguagem impessoal, científica
Linguagem figurada, rica em significados, conotativa	Linguagem objetiva, denotativa
Linguagem contaminada emocionalmente pelos sentimentos de seu emissor	Linguagem racional, informativa
Função poética da linguagem	Função referencial da linguagem

Concluindo

Com base no exercício realizado, pode-se concluir que, enquanto a *linguagem referencial* tem como finalidade principal veicular, de modo objetivo, informações sobre a realidade, a *linguagem literária* não se preocupa tanto com a precisão da informação. As informações sobre o mundo também existem na linguagem literária, porém ela está mais preocupada com a *forma* como é construída, com sua capacidade de provocar *sensações e emoções artísticas* em seu leitor. (Ibid., p. 23, grifo dos autores)(...)

Cada tipo de arte faz uso de certos materiais. A pintura, por exemplo, trabalha com tinta, cores e formas; a música utiliza os sons; a dança, os movimentos; a arquitetura e a escultura fazem uso de formas e volumes. E a literatura, que material utiliza? De uma forma simplificada, pode-se dizer que ***literatura é a arte da palavra***.(...)

Como qualquer arte, a literatura exige, da parte do escritor, técnicas, conhecimentos, sensibilidade e paciência. Esse trabalho às vezes se assemelha a uma luta, às vezes a um vício [citação de trechos do poema de Carlos Drummond de Andrade] (Ibid., p. 25, grifo dos autores)

Literatura e comunicação

Se a literatura é a arte da palavra e esta é a unidade básica da língua, podemos dizer que a literatura, assim como a língua que utiliza, *é um instrumento de comunicação* e, por isso, cumpre também o papel social de *transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade*. (Ibid., p. 25, grifo dos autores)(...)

Literatura e conotação

O poeta moderno norte-americano Ezra Pound define literatura deste modo: “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande Literatura é simplesmente linguagem carregada de significação até o máximo grau possível”[citação do poema *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade](...)

Portanto, no poema de Drummond, nota-se a presença de dois procedimentos já estudados acerca da linguagem literária: a multiplicidade de sentidos das palavras (a conotação) e a preocupação com o modo como são organizadas no texto (função poética da linguagem).(Ibid., p. 26)

Literatura e sociedade

(...) Partindo das experiências pessoais e sociais que vive, o artista *transcreve, ou recria, a realidade*, dando origem a uma *supra-realidade* ou a uma *realidade ficcional*. Por meio dessa realidade, o artista consegue transmitir seus sentimentos e idéias do mundo real, de onde tudo se origina.

A reação do público em face da obra também pode modificar as atitudes futuras do artista.(...)

Assim, a obra literária é um objeto vivo, resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade.(...)(Ibid., p. 27, grifo dos autores)

Literatura e imaginação

Como transcrição da realidade, a literatura não precisa necessariamente estar *presa* a ela. Tanto o escritor quanto o leitor fazem uso de sua imaginação: o artista recria livremente a realidade, assim como o leitor recria livremente o texto literário que lê.

Modernamente, os escritores e os críticos literários têm insistido bastante na *abertura* da obra literária, isto é, nas várias possibilidades de leitura que um mesmo texto literário pode oferecer. O leitor, em vez de ser considerado como passivo, alguém que simplesmente recebe o texto, tem sido visto como participante, porque também usa sua imaginação para ler o texto e, dessa forma, recria-o. (...) (Ibid., p. 27, grifo dos autores)

Literatura e prazer

Para os gregos, a arte tinha uma *função hedonística*, isto é, devia causar prazer, *retratando o belo*. E, para eles, o belo na arte ocorria na medida que a obra era *verossímil*, ou seja, semelhante à verdade ou à natureza.

Modernamente, esses conceitos desapareceram, mas a arte ainda cumpre o

papel de proporcionar prazer. (...) (Ibid., p. 28, grifo dos autores)

Literatura e história literária

Estudar literatura é, basicamente, ampliar nossas habilidades de leitura do texto literário. No 2º grau, esse estudo é acrescido da *história literária*, que objetiva acompanhar a evolução cronológica da literatura de determinado povo e cultura, observando suas transformações de acordo com o momento histórico. (...) (Ibid., p. 28, grifo dos autores)

5.2 A questão do leitor na concepção de literatura

Como já foi indicado, não se pretende propor que haveria em cada década um discurso totalmente delimitado e definido na concepção de literatura dos manuais didáticos, mas que determinadas perspectivas discursivas, em detrimento de outras, aparecem de maneira mais explícita e acentuada. Enquanto, na análise do manual de Tufano (1975), a perspectiva discursiva assentada em uma estética romântica parece se sobressair nos critérios de *representatividade* e *expressividade*, presentes na exposição do conceito de literatura, no manual de Faraco e Moura (1985), uma terminologia da análise estruturalista, mais especificamente a relacionada às funções da linguagem de Jakobson, orienta a definição de texto literário. Embora a perspectiva romântica ainda esteja na base do discurso de 1985 e as funções da linguagem já comecem a aparecer no final dos anos de 1970, o exame de outros manuais didáticos desses mesmos períodos aponta o predomínio desses discursos⁵⁷.

No que concerne ao manual de Cereja e Magalhães (1994), a hipótese inicial de que os gêneros do discurso de Bakhtin apareceriam de modo enfático na definição de literatura não foi amplamente confirmada⁵⁸. Apesar de a discussão sobre os gêneros ser acrescida de

⁵⁷ Manuais indicados na bibliografia, no item “Livros didáticos examinados”.

⁵⁸ Tal hipótese foi levantada a partir de alguns textos sobre o ensino de literatura, que indicavam a entrada de Bakhtin nos manuais didáticos. Um exemplo é o texto de Joaquim Brasil Fontes escrito em 1984 para a revista *Leitura: Teoria e Prática*, A.L.B., e publicado posteriormente em 1999: “O curioso, entretanto, é que esta assimilação de conceitos e noções se faça por intermédio de caricaturas e que o manual didático as incorpore simplesmente a uma visão historicista, normativa e mecanicista dos fenômenos da linguagem. Paciência:

observações quanto à *concepção moderna* de gênero — romance, crônica, conto, etc.— (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 33), não se limitando a uma concepção clássica dele — épico, lírico e dramático —, o conceito de literatura deste manual parece fazer uma combinação de diferentes perspectivas discursivas, sem necessariamente acentuar uma delas.

Esse manual, iniciando o capítulo 2 intitulado “Introdução à literatura”, apresenta uma distinção entre denotação e conotação. A partir daí, começa a discutir o que seria literatura, expondo um quadro de diferenças entre linguagem literária e linguagem referencial. Tal quadro lembra bastante aquele feito por Faraco e Moura (FARACO; MOURA, 1985, p. 83) para distinguir o texto literário de um não-literário e também se assemelha às informações dadas por Tufano (TUFANO, 1975, p. 10) ao operar com essa mesma distinção. Embora cada manual possa enfatizar aspectos diferentes, um modo de trabalho a partir de um mesmo grupo de duplas opositivas para explicar o literário estaria na base desses discursos: objetivo x subjetivo, racional x emocional, função poética x função referencial, linguagem pessoal x linguagem impessoal, etc.

Com a diferenciação entre linguagem literária e referencial, a literatura é apresentada, no manual de Cereja e Magalhães (1994), na sua relação com diferentes fatores, em que diversas perspectivas discursivas são apontadas, como: comunicação, conotação, sociedade, imaginação, prazer e história literária. Assim, literatura é a arte da palavra (CEREJA; MAGALHÃES, 1994); é um instrumento de comunicação; possui múltiplos sentidos; é transcrição da realidade; é recriada pelo leitor, elemento ativo; proporciona prazer e evolui e se transforma de acordo com o momento histórico.

Alguns dos discursos que estariam na base dessas concepções já foram indicados e examinados na análise dos outros manuais, como a relação entre texto e contexto, entre texto e realidade, a sistematização da comunicação verbal proposta por Jakobson, a expressão de uma subjetividade, a transmissão da cultura ou espírito de época de um povo efetivados por meio da literatura, a distinção entre literário e não-literário, etc. Entretanto, aqui se encontra um discurso que não aparecia nos outros manuais, o qual diz respeito ao papel do leitor. A

apresentação do conceito de literatura no manual de Tufano (1975) não passa por essa questão e, no caso do manual de Faraco e Moura, o leitor é visto como elemento passivo que, não interferindo na obra, apenas recebe os efeitos desta (FARACO; MOURA, p.p. 84, 85, 100). Mesmo na 1ª edição do manual de Cereja e Magalhães (1990), não havia uma discussão referente ao leitor, como ocorre na edição analisada.

Desse modo, como foi observado por Costa Lima (2002) no posfácio citado, o desenvolvimento da teoria literária, após o abandono de uma visão da filologia e da história positivista, trouxe uma compreensão de seu objeto a partir de uma abordagem lingüística e de uma abordagem cultural. No que se refere a esta última, Costa Lima colocou como representante mais fecunda a estética da recepção e do efeito (LIMA, 2002, p. 1031). Dentro desse contexto, o leitor — partindo das considerações propostas por essa estética, a qual buscou um novo paradigma nos estudos literários ao colocar a dimensão da recepção como modo de superação entre o abismo que, até então, separaria o conhecimento estético, característico da crítica formalista e estruturalista, do conhecimento histórico, identificado pela crítica marxista (JAUSS, 1994) — não se constitui como algo externo à obra, mas corresponde a uma parte integrante da sua estrutura, sendo componente necessário de seu entendimento e “existência”. Sendo previsto pela obra, que se organiza levando em consideração a sua perspectiva, o leitor seria parte significativa dela. Iser (1999), que vê no leitor a atualização do *efeito* do texto literário, isto é, o trabalho de significação que complementaria as ausências e os espaços previstos estruturalmente pela obra, propõe que esta só se torna objeto estético com a intervenção do leitor.

Desse modo, embora se possa dizer que Cereja e Magalhães (1994) trabalham a categoria leitor de maneira rápida,

A reação do público em face da obra também pode modificar as atitudes futuras do artista.(...)

Assim, a obra literária é um objeto vivo, resultado das relações dinâmicas entre escritor, público e sociedade.(...)(Ibid., p. 27)

Tanto o escritor quanto o leitor fazem uso de sua imaginação: o artista recria livremente a realidade, assim como o leitor recria livremente o texto literário que lê.

O leitor, em vez de ser considerado como passivo, alguém que simplesmente recebe o texto, tem sido visto como participante, porque também usa sua imaginação

para ler o texto e , dessa forma, recria-o. (...) (Ibid., p. 27)

este, que antes era apresentado como mero receptor do texto, consistindo-se na simples “fruição ingênua do belo” (JAUSS, 1994, p. 19), passa, neste manual, a ser tratado como categoria no trabalho de definição da literatura. Cereja e Magalhães (1994), inserindo um discurso que até então não aparecia nos manuais didáticos, propõem a categoria leitor através da utilização da “imaginação”. O leitor, assim, segundo o manual, não é elemento passivo pois, ao utilizar a sua imaginação na leitura de uma obra, recriando-a livremente, assume tanta importância quanto a do escritor. Nesse sentido, apesar do leitor ser colocado em um outro patamar nesse manual — resultado, talvez, de uma apreensão de discursos teóricos a respeito do papel do leitor na história da literatura —, ele se aproximaria, através da noção de “imaginação” — reforçada pelo modo como esta é utilizada, isto é, “livremente” —, de um psicologismo e de uma subjetividade que o autorizariam a recriar de forma aberta e livre a obra que lê.

Entretanto, para Jauss (1994), o leitor, na perspectiva da estética da recepção e efeito, é afastado de um psicologismo e aproximado a um sistema de referências que pode ser delimitado a partir das expectativas presentes no momento histórico do aparecimento de uma obra. Jauss chama então de *horizonte de expectativas* o modo pela qual uma obra, no momento de sua aparição, é recebida, contrariando, reafirmando, superando, decepcionando, etc., as expectativas de seu público inicial (JAUSS, 1994, p. 31). Desta maneira, Jauss observa que o valor artístico de uma obra vai se dar na medida em que esta consegue propor uma “mudança no horizonte” (JAUSS, 1994, p. 31), fazendo com que o público receptor se modifique ao receber uma obra que não mais simplesmente atenda às suas demandas e expectativas. Contrariamente, quanto mais uma obra satisfaz as necessidades e fantasias de seu público, apenas reafirmando e reproduzindo experiências, problemas e questões já previamente discutidas e resolvidas, mais ela se aproxima daquilo que Jauss (1994, p. 32) chama de arte “culinária” ou ligeira⁵⁹.

⁵⁹ No manual didático *Novas Palavras* (FTD, 1997), de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, a apropriação desse discurso sobre o leitor aparece de maneira mais explícita:

“* A obra literária constitui uma **estrutura significante**. Os seus significados só se concretizam no momento da leitura.

* O leitor, por sua vez, não é um elemento passivo, nem apenas recebe “coisas feitas”. A ele compete tornar vivos os significados que existem potencialmente na obra.

Nesse sentido, parece haver no manual de Cereja e Magalhães (1994) uma apropriação desse discurso da estética da recepção que, também após mais de uma década de discussão na academia, chega diluído no livro didático. Novamente, não se propõe que houvesse uma discussão acadêmica dessa teoria nesse discurso, mas apenas se descreve de que maneira o manual, dentro de um dado momento, se apropriou de discursos para elaborar seu conceito de literatura⁶⁰. Ao evidenciar a importância do leitor tendo em vista o modo como este trabalharia a obra pelo prisma da “imaginação”, a qual facilmente leva a pensar em “criatividade”, “subjetividade”, “fantasia”, etc., parece que o discurso da estética da recepção é perpassado, no manual, por um ângulo do discurso romântico. Desse modo, no manual de Cereja e Magalhães (1994), seria possível observar uma certa continuidade da perspectiva romântica na apropriação dos discursos, como apareceu no manual de Faraco e Moura (1985), em que a terminologia estruturalista tinha como base os critérios da *expressividade* e da *representatividade*.

5.3 O discurso da autoridade

* A leitura, portanto, também consiste em um **ato criativo**.

As expectativas do leitor

No momento da leitura, o leitor criativo põe em movimento todas as suas capacidades intelectuais e afetivas: inteligência, cultura, informações, domínio da língua, experiências de vida e, sobretudo, sensibilidade. O conjunto de suas experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias geram expectativas e previsões de toda ordem em relação ao texto.

O prazer da leitura pode advir tanto da confirmação dessas previsões quanto das surpresas provocadas pelos elementos imprevistos. (...)” (AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO; 1997, p. 23, grifo dos autores).

⁶⁰ Pensando no conceito de *horizonte de expectativas* de Jauss, o fato de mostrar que as obras não têm um sentido único, primeiro, eterno e verdadeiro, mas que são recebidas, em diferentes momentos históricos, de forma distinta, já seria uma questão relevante para o trabalho com literatura pelo viés da estética da recepção.

É interessante perceber que o manual de Cereja e Magalhães, um dos mais populares e vendidos a partir da segunda metade dos anos de 1990, traz uma discussão sobre o leitor que não foi vista com frequência nos outros manuais da mesma época⁶¹, o que o difere dos que foram estudados nos outros períodos, em que um determinado discurso dominava não apenas os manuais analisados (Tufano, 1975; Faraco e Moura, 1985), como também outros contemporâneos a eles. Resta verificar se, a partir de 2000, outros manuais incorporaram esse discurso da estética da recepção tendo em vista a popularização do manual de Cereja e Magalhães⁶².

Contudo, ao se cotejarem outros manuais editados nos anos de 1990 a fim de verificar em que medida esse discurso sobre o leitor foi ou não assimilado, um recurso que era pouco utilizado pelos manuais em momentos anteriores chamou a atenção pela sua difusão, aparecendo na apresentação do conceito de literatura de vários manuais desse período. Tal recurso diz respeito à utilização do chamado discurso de autoridade que, no caso dos manuais, trata-se de poetas, escritores, teóricos, etc. Assim, ao expor uma definição de literatura, os autores dos manuais, além de apresentarem o “seu” discurso, como os que foram aqui analisados, citavam excertos em que autoridades discorriam sobre o que seria literatura.

No manual de Cereja e Magalhães (1994), podem-se ler as seguintes citações:

O poeta moderno norte-americano Ezra Pound define literatura deste modo: “Literatura é linguagem carregada de significado. Grande Literatura é simplesmente linguagem carregada de significação até o máximo grau possível” (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 26)

A Literatura é o retrato vivo da alma humana; é a presença do espírito na carne. Para quem, às vezes, se desespera, ela consola, mostrando que todo ser humano é igual, e que toda dor parece única (...) [excerto de Ely Vieitez, retirado de *Laboratório de literatura*. São Paulo, Ed. Estrutural, 1978] (CEREJA; MAGALHÃES, 1994, p. 29)

A literatura tem sido, ao longo da história, uma das formas mais importantes de que

⁶¹ Manuais indicados na bibliografia no item “Livros didáticos examinados”.

⁶² Não se pretende fazer uma análise de manuais editados a partir de ano 2000 como as que foram feitas até aqui, mas somente apontar, no capítulo dedicado às considerações finais, suposições e observações gerais de continuidades e rupturas tendo em vista a pesquisa referentes aos períodos anteriores.

dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e re-criação desse conhecimento. (...) [excerto de Alice Vieira, retirado de *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo, E.P.U., 1978, p. XI] (Ibid., p. 29)

A literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência COMO ESCRITORES. Essa é a sua principal utilidade. (...) (grifo de Ezra Pound) [excerto de Ezra Pound retirado de *ABC da literatura*. São Paulo, Cultrix, 1977, p. 36] (Ibid., p. 29)

Com exceção da primeira citação de Ezra Pound, na página 26, todas as outras estão dentro de um quadro denominado “Leitura”, logo após a apresentação do conceito de literatura do manual. Em outros manuais examinados, também as citações apareciam antes ou após a definição de literatura, como modo de reforçar a concepção proposta pelo manual. Como tais excertos não são discutidos ou problematizados, apenas colocados um seguido do outro, supõe-se que o objetivo dos autores do manual é fornecer outros textos para que o professor amplie a discussão sobre literatura no trabalho em sala de aula⁶³. O professor, dessa forma, partindo de tais excertos, discutiria o conceito de literatura, mostrando que não é idêntico em diferentes épocas e lugares.

A inserção de nomes de filósofos como os de Aristóteles, Platão e São Tomás de Aquino, escritores como Miguel de Cervantes e Ezra Pound, críticos como Alceu Amoroso Lima e Domício Proença Filho, entre outros, figuram com mais frequência nos livros didáticos. Isso poderia indicar que os autores dos manuais começam a ter em vista a

⁶³ Apenas mais um exemplo da utilização desse recurso de enumeração de citações é o do manual *Língua, Literatura e Redação*, de José de Nicola (1993, p. 62, vol. 1), que procurou ordená-las cronologicamente na tentativa, talvez, de historicizar o conceito. Como não há uma discussão sobre esses textos, parece que se espera um trabalho de problematização do professor:

Alguns conceitos sobre Literatura

“Arte literária é mimese (imitação); é a arte que imita pela palavra.” (Aristóteles, Grécia Clássica)

“A literatura é a expressão da sociedade, como a palavra é a expressão do homem.” (Louis de Bonald, pensador e crítico do Romantismo francês, início do século XIX)

“A literatura obedece a leis inflexíveis: a da herança, a do meio, a do momento.” (Hypolite Taine, pensador determinista, metade do século XIX)

“A literatura é **arte** e só pode ser encarada como arte. É a **arte** pela **arte**.” (Doutrina da “arte pela arte”, fins do século XIX)

“O poeta sente as palavras ou frases como coisas e não como sinais, e a sua obra como um fim e não como um meio; como uma arma de combate.” (Jean-Paul Sartre, filósofo francês, século XX)

“É com bons sentimentos que se faz literatura ruim.” (André Gide, escritor francês, século XX)

“A poesia existe nos fatos.” (Oswald de Andrade, século XX)

difficuldade de se propor uma definição fechada acerca da literatura, sendo mais interessante operar com o discurso do outro. Cabe salientar que, embora isso já possa ser visto em alguns manuais a partir dos anos de 1970, o uso de uma autoridade para apresentar ou confirmar uma dada concepção de literatura ganha mais força a partir de 1990.

5.4 O ensino de literatura e a inserção do manual na escola nos anos de 1990

No livro *Educação literária como metáfora social* (2004), baseado em tese de doutorado defendida em 1996, Cyana Leahy-Dios busca discutir o ensino de literatura através de um estudo comparativo entre Brasil e Inglaterra. Tendo como ponto central a idéia de que a educação literária deveria ser um espaço de desmistificação e reflexão crítica — em que saberes canônicos, currículos, relações de dominação de etnia, gênero, etc. poderiam ser questionados —, Leahy-Dios procura responder a três questões: 1) Para que se ensina e se estuda literatura?; 2) Qual o papel social atual da educação literária nas escolas?; e 3) Como podemos fortalecer sujeitos sociais nas salas de aula de literatura? (LEAHY-DIOS, 2004, p. 13).

Apontando semelhanças e diferenças no ensino que é feito nos dois países, a autora, após entrevistar alunos e professores e assistir às aulas destes, percebe que enquanto no Brasil haveria uma combinação híbrida de estudo de língua e memorização de datas e fatos históricos no ensino de literatura, na Inglaterra, o ensino se restringia a um método de acerto e erro em que textos são discutidos à exaustão, sem ferramentas e fundamentação.

Particularmente, no que se refere ao ensino de literatura feito no Brasil, e à correspondente inserção do livro didático, a autora mostra que os manuais trazem para os professores as regras didáticas, o método das aulas, o formato delas, etc., já pré-definidos (LEAHY-DIOS, 2004, p. 40). Sem preparo, e tendo geralmente o livro didático como único material de leitura, os professores, quando não improvisam, trabalham apenas com as informações lá contidas (Ibid., 2004, p. 47)⁶⁴. Conforme observado na pesquisa de Maria

⁶⁴ “Seus modelos de planejamento eram distintos: Ney e Lena seguiam detalhadamente o programa na sequência apresentada no livro didático adotado, enquanto Luísa dizia freqüentemente improvisar sua aulas ‘no carro, já a caminho da escola’.” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 58)

Thereza Fraga Rocco, nos anos de 1970, e no trabalho de Alice Vieira, nos anos de 1980, aqui ainda prevalece um modo de trabalho em que o livro didático dirige o ensino. Estudar literatura, nos anos de 1990 é, segundo Leahy-Dios, memorizar datas, nomes e informações sobre literatura, aprendendo “o que dizer sobre literatura da forma adequada”(Ibid., 2004, p, 226) a fim de ir bem no vestibular. Para o aluno, o estudo da literatura é algo que, além de difícil e cansativo, devido à quantidade de conteúdo memorizável, o distanciaria ainda mais da leitura (Ibid., 2004, p. 27).

Tais informações sobre o modo como o manual se insere em sala de aula, cujo ensino é basicamente assentado nele, são confirmadas, em certa medida, por William Cereja⁶⁵, um dos autores do manual analisado neste capítulo.

Sim, de modo geral, tanto nas escolas públicas quanto naquelas da rede particular consideradas de elite, os professores preferem um material didático no qual possam encontrar tudo de que precisam para as aulas: teoria, exercícios, glossário, antologia, sugestões de leitura, de filmes, etc.

Já constatei, na prática, que uma parte dos professores que adotam meus livros limita-se a seguir o que a obra oferece. E se negam a incluir ou a excluir qualquer coisa. Reclamam quando acham que falta material e reclamam quando não dão conta de tudo. Outra parte não segue fielmente a obra, porque gosta de utilizar materiais próprios ou incluir textos que abordam algum tema do momento; e outra parte ainda não segue fielmente a obra porque prefere seguir a própria metodologia que construiu ao longo dos anos — por exemplo, ditando a história da literatura para os alunos ou explicando na lousa a teoria da análise sintática (neste último caso, a adoção da obra não foi feita por esse professor, mas por outros da mesma escola).

O livro didático como está organizado hoje, ou seja, na forma de manual didático pode, de fato, reforçar certa dependência do professor em relação ao manual. Contudo, quando o professor é bem formado e atualizado, geralmente não aceita todas as opções feitas pelo autor didático e dá ao curso uma identidade própria.

“O padrão pedagógico de ensino de literatura apresentou pouca variação: os professores seguiam o modelo de leitura dos conteúdos do livro didático como forma de estímulo áudio-oral, seguindo-se a leitura silenciosa dos mesmos conteúdos no livro e a execução dos exercícios de fixação da aprendizagem, também do livro.” (Ibid., 2004, p. 66)

⁶⁵ Informações fornecidas pelo próprio autor por meio de correio eletrônico em setembro de 2007 (texto integral de Cereja em anexo).

Novamente aparece a questão da formação do professor, colocada como um empecilho para um trabalho diferenciado com o livro didático. Não só os autores dos manuais analisados neste trabalho indicam que o problema é a formação e não o livro didático, como também muitas pesquisas tratam do problema. A questão é ampla e, embora a precariedade na formação docente possa ser facilmente constatada por diversos modos — a difusão de faculdades que não estão comprometidas com o ensino que é oferecido aos futuros professores; a desvalorização do trabalho docente e a baixa remuneração que dificultam a permanência de profissionais bem formados; a adoção de livros didáticos, de qualidade questionável, que facilitam o trabalho, trazendo prontos planejamentos e aulas; etc. — parece problemático defini-la como consenso geral.

Cyana Leahy-Dios também percebeu em sua pesquisa que não há muita diferença no trabalho que é realizado em escolas públicas se comparado às da rede privada, cujos professores, a princípio, seriam mais bem preparados. Isso pode ajudar a repensar a questão da formação do professor, colocada como um dos problemas centrais no ensino de literatura, e sua relação com o manual didático.

“Esquece-se que o que circula entre os filósofos, contemporâneos ou de épocas sucessivas, não são apenas textos canônicos, mas títulos de obras, rótulos de escola, citações truncadas, conceitos em “ismo” carregados de denúncias polêmicas ou de anátemas devastadores que funcionam por vezes como *slogans*. São também os saberes rotinizados que se transmitem através dos cursos e dos manuais, suportes invisíveis, e inconfessáveis, do “senso comum” de uma geração intelectual, e que tendem a reduzir certas obras a algumas palavras-chave, a algumas citações obrigatórias.”

PIERRE BOURDIEU (2005)

6.1 Poucas mudanças nos manuais de 2000 a 2006

Como observado anteriormente, esta pesquisa não teve como propósito buscar unidades ou formas gerais que permitiriam definir, em cada época, o conceito de literatura dos manuais. Ainda que possa haver discursos que pareçam predominantes, como os de perspectiva romântica no manual de Tufano (1975) ou os de viés estruturalista no de Faraco e Moura (1985), estes não são tomados aqui, dentro do período em que foram escritos, como indicadores de uma totalidade. Tendo em vista a *arqueologia* proposta por Foucault (2004a, p. 180), que não é a de encontrar um significado oculto, buscar uma origem ou determinar a fisionomia de uma cultura em traços gerais, mas, ao contrário, analisar os discursos na sua dispersão, a perspectiva teórica que perpassa este trabalho tem um efeito multiplicador e não unificador.

Dessa forma, no que diz respeito ao trabalho de conceituação de literatura, os manuais editados entre 2000 e 2006 não diferem muito daqueles publicados nos anos de 1990. Examinando os manuais — *Português*, de João Domingues Maia (2000); *Português - Na trama do texto*, de Helena Bonito Pereira e Marcia Maisa Pelachin (2004); *Língua, Literatura e Produção de Texto*, de Antônio de Siqueira e Silva e Rafael Bertolin (2005); *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2005); *Língua, Literatura e Produção de Textos*, de José de Nicola (2006); e *Textos*:

Leituras e Escritas, de Ulisses Infante (2006) —, pode-se constatar que a definição de literatura continua se dando por intermédio de uma distinção entre literário e não-literário, da consideração de literatura como recriação ou reflexo de uma dada realidade, do entendimento da obra literária como expressão de uma subjetividade, etc.

Embora o esquema lingüístico de Jakobson não seja mais tão predominante nos manuais e embora haja algo novo — como a distinção, na definição de literatura, da forma escrita e da oral (SIQUEIRA; BERTOLIN, 2005, p. 22), bem como uma acentuação na discussão a respeito do papel do leitor (AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO; 2005, p.p. 23-4) —, pouca coisa mudou. O próprio manual de Willian Cereja e Thereza Cochar (1994), se comparado à edição de 2005, tem poucas mudanças. Nessa perspectiva, apesar de alguns manuais indicarem que a definição de literatura é uma tarefa difícil (AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO; 2005, p.16), ainda a grande maioria deles trabalha tal conceito pressupondo algo natural, essencial e transistórico.

6.2 O caráter generalizante do manual e o ensino de literatura

Não existindo uma concepção natural e essencial da literatura, percebe-se que o processo que a torna como tal está ligado, entre outros fatores, a uma rotinização de saberes que opera o manual didático, o qual, por sua vez, não pode ser visto de maneira isolada, mas perpassado pelas práticas discursivas que o tornam aquilo que ele é, ou seja, que o fazem com que — obedecendo a determinadas regras, cumprindo certas funções, circulando em determinados espaços, etc. — seja de fato *um manual*.

A compreensão de um conceito ou objeto, no caso aqui a literatura, em que estes são entendidos de modo atemporal e verdadeiro — através de um processo que muitas vezes resulta na universalização do particular —, incorreria, para Bourdieu (2005), em uma dupla des-historicização. Dupla porque não só abandona a situação histórica em que dado conceito foi elaborado e formado — atribuindo anacronicamente percepções, pressupostos e informações posteriores aos utilizados na época —, como também des-historiciza a própria compreensão ao vê-la situada fora de um tempo e espaço — como se o ato de compreender fosse totalmente natural e como se o conjunto dos pressupostos que se encontram

mobilizados na percepção de um objeto fosse sempre o mesmo em todos os lugares⁶⁶.

Essa dupla des-historicização de que fala Bourdieu aparece no modo não só como o manual conceitua literatura, como também na forma como a categoriza e a classifica em escolas literárias. Dessa forma, nos manuais didáticos, a literatura é dividida de maneira cronológica, seguindo-se um estilo literário após o outro. Começando pelo Trovadorismo e chegando até o Pós-Modernismo — com paralelo entre Portugal e Brasil em vários momentos —, os períodos literários geralmente são examinados tendo em vista uma contextualização histórica, uma seleção de fragmentos de obras, uma síntese biográfica dos autores e uma apresentação de um quadro das características principais do estilo em questão. Na maioria das vezes, os estilos de época, colocados como contraposição entre o que veio antes e o que surgiu depois, são observados por meio de noções que se estruturam na forma de dualidades, como “natureza x cultura”, “teocentrismo x antropocentrismo”, “objetivo x subjetivo”, “emocional x racional”, “espiritualidade x materialidade”, etc. Na análise da seleção de textos, tais características costumam ser retomadas a fim de se averiguar e de se confirmar o seu funcionamento dentro das obras. Muitas vezes, faz-se uso das artes plásticas para se exemplificar que elas também estariam em conformidade com a época, indicando, através da utilização de luz, sombra, temas, motivos, etc, sua ligação com a literatura do período examinado⁶⁷.

Dentro de um determinado período, a existência de características semelhantes que permeariam as diversas obras dos diferentes autores é ressaltada. Uniformizando os elementos encontrados nos textos literários, o discurso do livro didático indica uma confluência de temas, estruturas e noções na produção literária. Esses aspectos são, muitas vezes, distribuídos em subcategorias — como as classificações de “cultismo”, “conceptismo”, “ultra-romântico”, “condoreiro”, etc — que apontam uma proximidade ainda maior entre certas obras e autores. Na observação do conjunto de textos de um mesmo autor, também são destacados elementos que se repetiriam, produzindo uma disposição equilibrada entre as partes e o todo.

Assim, na análise desse modo de estruturação, pode-se observar que grande parte dos discursos dos manuais didáticos deixa de lado as “incongruências”, “transgressões”,

⁶⁶ No texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin (1996, p. 169) também fala da percepção humana organizada e condicionada historicamente.

⁶⁷ A reprodução de pinturas e esculturas nos livros didáticos se tornou algo mais freqüente nos manuais editados a partir dos anos de 1990. De lá para cá, eles também passaram a ter mais imagens, fotografias de autores e de capas de obras, etc.

“rupturas”, etc., na organização discursiva da análise literária ao procurar se mostrar como apresentação de verdades certas e seguras⁶⁸. Tendendo a não se orientar no exame da literatura no que nela haveria de específico, complexo e particular, o discurso do manual trabalha por meio de aspectos universalizantes e totalizantes, vendo o particular como genérico e ampliando uma determinada característica presente em um texto literário para todo um conjunto de obras ou para todo um período histórico, des-historicizando e uniformizando, dessa maneira, a literatura.

Nesse sentido, nessa aproximação do objeto literário, o discurso o coloca em categorizações postas já como verdadeiras. Quando o discurso do manual didático trata dos estilos de época, por exemplo, ele o faz pela aplicação, às obras e aos respectivos autores, de elementos que caracterizam de forma totalitária um determinado tempo. Estabelecendo essas caracterizações a partir de noções que já adquiriram sua “veracidade” e “estabilidade” no discurso tradicional da história literária — como as de “objetividade”, “subjetividade”, “teocentrismo”, “antropocentrismo”, “genialidade”, “autoria”, etc —, determinam-se quais aspectos devem corresponder à obra deste ou daquele período. Faz parte desse discurso que o Barroco, por exemplo, seja algo excessivo, ornamentado e desequilibrado, mesmo que o conceito “barroco” como movimento literário seja criação do século XX (HANSEN, 1998) e mesmo que esteja historicamente desvinculado do que tradicionalmente se entende por “estilos de época” (KOSSOVITCH, 1996).

Contrapondo-se ao “estilo” anterior, segundo a classificação cronológica do manual didático, e refletindo as tensões entre os ideais da Reforma e Contra-Reforma — daí o dualismo presente nesse estilo —, tudo o que for mais ou menos afetado e excessivo, pode ser considerado barroco⁶⁹. O discurso dos manuais sobre este estilo, resquíio, talvez, da apropriação direta ou indireta das considerações de Wölfflin⁷⁰, imprimiria à produção de um

⁶⁸ O papel do professor não poderia ser desligado da forma como o conceito de literatura é colocado em sala de aula. A cristalização de um objeto, no caso aqui da noção de literatura, posto como verdade, seria, segundo Geraldí (2003, p. 96), o resultado da relação entre o trabalho do professor e o produto do trabalho científico. Assim, a atividade de ensino seria entendida como uma forma de *fetichização* ao transformar as hipóteses da ciência em verdades absolutas.

⁶⁹ Cf. HANSEN (1998, p. 58): “E a outra possibilidade é, por exemplo, o uso de “neobarroco” com o pressuposto de uma idéia trans-histórica, a idéia de que o espírito humano tem duas grandes matrizes constitutivas: às vezes ele é clássico — então racional, harmônico, equilibrado — e às vezes ele é exaltado, excessivo, afetado, acumulado — e então é “barroco”. É a hipótese de Eugenio D’Ors.”.

⁷⁰ Cf. WÖLFFLIN (2000, p. 48): “O barroco se propõe outro efeito. Quer dominar-nos com o poder da emoção de modo imediato e avassalador. O que traz não é uma animação, mas excitação, êxtase, ebriedade.(...)”

determinado momento um mesmo conjunto anacrônico de caracterizações que, sendo aplicado a todas as obras, as reduzem a algo estranho a elas. Além disso, somando-se aos estilos de época os *tipos ideais* — o “trovador”, o “herói-romântico”, o “*dandy*”, etc —, haveria, segundo Bosi (2002, p. 35), o círculo vicioso da reprodução-repetição em que se destaca o típico de cada período. Assim, uma personagem seria típica do estilo barroco porque estaria inserida em uma obra que, por sua vez, apresenta características que seriam consideradas tipicamente barrocas.

Dessa maneira, as generalidades que permeariam esse modo de apreensão da literatura indicam, em certa medida, o arcabouço em que se tornaram possíveis. A apropriação de um historicismo positivista, que passa da percepção da história para a da literatura (PERRONE-MOISÉS, 2003, p. 21) pode, em partes, esclarecer o modo de articulação desses discursos, pois a mesma objetividade cientificista que serviria de filtro para a apreensão do fato histórico, também se presentificaria na análise do fato literário. Como filtro, apenas o lógico ou o que faz sentido poderiam, então, fazer parte do discurso que se pretende científico. Para Pêcheux (1990), haveria, na constituição discursiva em geral, uma necessidade de homogeneidade lógica procurada pelo sujeito pragmático que, através da existência de uma variedade de sistemas lógicos que colocam em jogo uma bipolarização de proposições, organiza as idéias de modo que pareçam ser apenas uma constatação de encadeamentos naturais e evidentes das coisas. Poder-se-ia pensar que se há conceitos e noções das quais todos compartilham como verdades, se a maneira como a literatura é exposta pelos manuais torna-se evidente para uma parte da recepção e se determinadas relações são realizadas sem maiores questionamentos, como dadas naturalmente, é porque já não são vistas enquanto discursos modelados por uma homogeneidade lógica, mas como fatos que já alcançaram uma

O barroco exerce momentaneamente um efeito poderoso, mas breve nos abandona, deixando-nos uma espécie de náusea. (...) Ele não evoca a plenitude do ser, mas o devir, o acontecer; não a satisfação, mas a insatisfação e a instabilidade.” É interessante perceber que, a respeito da náusea, Wölfflin destaca na mesma página, em nota de rodapé, que todos os principais artistas do barroco sofriam de dor de cabeça e de melancolia.

falsa e aparente autonomia com relação à linguagem.

Reconhecer no discurso sobre a literatura e sua história, tal qual como é exposto nos manuais didáticos, o funcionamento de certos princípios de unificação, permitiria ver que certas “verdades”, noções e idéias já estabilizadas por meio de formações discursivas, são produtos da linguagem que, por esse motivo, podem ser questionadas. Desse modo, considerar com cuidado esses mecanismos que organizam o discurso faria perceber a instabilidade em que estariam envoltas as afirmações peremptórias, a ordem cronológica, a uniformidade das obras, etc. O discurso presente na maioria desses manuais resulta em um modo de apropriação da literatura que antes a homogeneíza que a analisa.

Dessa forma, a utilização do esquema obra/autor na apresentação da literatura, somada à não consideração da perspectiva da recepção e à aplicação de conceitos que procuram dar conta de diversidades e singularidades, entre outros mecanismos discursivos, funcionariam como grandes princípios de unificação. Desvinculadas de seu caráter discursivo, essas unidades entram no discurso sobre a literatura não como construções discursivas estáveis, mas como noções neutras e transparentes que, vistas como idéias exteriores ao discurso, estariam prontas a refletir uma realidade. Daí, talvez, a naturalidade com que elas sejam chamadas a organizar o discurso, e daí, também, o aspecto de verdade e objetividade que procuram imprimir à história literária.

Não sendo algo natural e evidente o modo como a literatura é organizada pelo livro didático, esse discurso antes se efetivaria por meio de escolhas, assentadas, por sua vez, em várias outras perspectivas discursivas. Quando se fala de literatura, fala-se também de um *modo* de apropriação do objeto literário, que é apreendido segundo determinadas teorias, correntes estéticas e tradições. A maneira como a literatura é analisada e descrita indica, desse modo, os elementos teóricos que dão sustentação à existência de determinado ponto de vista acerca do objeto literário. Dentro dessa perspectiva, quando o manual didático⁷¹ fala que as cantigas de escárnio, inseridas no Trovadorismo, são “pouco criativas”, vê-se que o discurso parte da idéia moderna de valoração da “criatividade” como “originalidade”, desconhecida na época. Quando afirma que a literatura ensina e deleita, a função aristotélica da literatura como propiciadora de conhecimento e prazer é retomada. Vista por essas instâncias, a literatura

⁷¹ Manual de Helena Bonito Pereira e Marcia Maisa Pelachin, *Português - Na trama do texto* (2004, FTD).

deixa então de ser tratada, examinada e valorizada como se detivesse ontologicamente uma essência⁷² e passa a ser encarada pelo viés de sua constituição *no e por causa do* discurso. As aplicações de conceitos estruturalistas, formalistas, positivistas, psicologistas, entre outros, processados e reelaborados pelo manual didático, indicariam essa transferência de noções advindas de outros discursos, mostrando que no manual haveria, através de um movimento de aglutinação e generalização, uma reapropriação deles. Assim, no discurso do livro didático há antes ecos empobrecidos de outros discursos do que reunião destes.

Poder-se-ia dizer então que o discurso do manual examina as obras como se fossem objetos fechados em si mesmos, cujos sentidos estáveis — espécies de elementos que estariam à espera de um trabalho de decifração que os encontraria, como se estivessem lá desde sempre — fossem depreendidos apenas de sua organização interna ou das pretendidas intenções do autor. O discurso do livro didático, sendo muitas vezes o único meio de contato com a literatura ao qual o aluno tem acesso, fornece análises cristalizadas que parecem ser partes integrantes dos textos literários, apagando-se, dessa forma, a provisoriedade e a particularidade delas. Dessa forma, na escola, sobretudo no discurso sobre a literatura que é veiculado pelo material didático, a noção de que o texto literário tem já a sua interpretação fixada, estabilizada ao longo do tempo como um sentido que lhe é inerente, marca fortemente a recepção do texto. Este, visto pelo viés de uma descoberta estética já previamente dada pelo discurso e configurada por aplicações de indicações genéricas de épocas, estilos e autores, que corroboram, por sua vez, a interpretação dada anteriormente, como um todo coerente, desprezaria impressões que fazem com que o aluno não se veja como um dos elementos do sistema literário, junto com o autor e a obra. Seu papel de leitor, enfraquecido pelo da produção e da representação, valorizados pelo próprio modo como o livro didático organiza sua explanação sobre a história literária, estaria, assim, relacionado à mera decodificação do já decodificado.

As etapas de percepção, de compreensão e interpretação da obra parecem estar prontas nos manuais, que as oferecem não como uma leitura particular e provisória. A história da

⁷² Segundo Terry Eagleton (2003, p.16): “Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa *em si*, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. “Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos.”

literatura, que procura dar conta de elementos complexos e contraditórios, vai se harmonizando e se unificando no discurso desses livros, propondo uma leitura “correta” de obras e autores.

Assim, na dimensão social, a leitura e a interpretação de uma obra podem dar ao leitor a experiência da impressão e do juízo, fundamentos essenciais para o trabalho do crítico, segundo Antonio Candido (1993, p. 31). Na escola, tais elementos já são dados de antemão ao aluno, restando-lhe a tarefa de apropriá-los da melhor forma possível. O sentimento de rejeição do aluno quanto ao trabalho com literatura, que se manifesta nas atitudes que vão desde o desprezo pela leitura até o temor dos “grandes clássicos”, pode, em certa medida, ser explicado pela possível postergação de seu papel de leitor. Além disso, a própria obra, tornada “óbvia” por uma interpretação cristalizada, aproxima-se daquilo que Jauss (1994, p. 32) chama de “arte culinária”.

É nessa segunda mudança de horizonte que se situa particularmente a classicidade das assim chamadas obras-primas; sua forma bela, tornada obviedade, e seu “sentido eterno”, aparentemente indiscutível, aproximam-na perigosamente, do ponto de vista estético-recepcional, da pacificamente convincente e palatável arte “culinária”, de forma que um esforço particular faz-se necessário para que se possa lê-la “a contrapelo” da experiência que se fez hábito e assim, divisar-lhe novamente o caráter artístico.

O manual, produzindo um movimento de trazer a literatura para a instância do “pacificamente convincente” da arte “culinária”, cristaliza noções, interpretações e conceitos, restando ao aluno somente apreender esse discurso, entendendo-o por estudo da literatura⁷³. Nesse sentido, o livro didático não só estabeleceria um modo característico de apresentá-la, mas também estaria, com esse modo, repropondo aquilo que já se constituiu, ao longo do tempo, como o *seu* discurso. Seja por questões de mercado, seja por problemas de formação de professores, entre outros aspectos, percebe-se que essa estrutura discursiva não se restringe a um número pequeno de manuais didáticos. Com a repetição, esse discurso sobre a literatura se solidifica, determinando, em partes, seu ensino. Dessa forma, indicar que a história da literatura não se resume à generalidade do conjunto de “fatos literários”,

⁷³ Ao fornecer apenas fragmentos e resumos de obras, o manual não oferece a possibilidade de leitura de textos literários, de modo que, para o aluno, estudar literatura é dominar um discurso teórico sobre ela.

nas palavras de Jauss (1994, p. 25), poderia fazer perceber a instância discursiva da qual ela faz parte, apontando outros caminhos para seu estudo e ensino. Perceber o caráter discursivo no qual a literatura se constitui faria vê-la como uma construção em que diferentes discursos, assentados em um modo de organização, são utilizados. Sendo construção, essas generalidades seriam assim um modo, dentre outros, de apropriação da literatura e não *a* literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Livros didáticos analisados

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Editora Atual, 1994.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

TUFANO, Douglas. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 1975.

2. Livros didáticos examinados

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas Palavras**. São Paulo: FTD, 1997.

_____. **Novas Palavras**. São Paulo, FTD, 2005.

BENEMANN, J. Milton; CADORE, Luís A. **Estudo dirigido de Português**. São Paulo: Ática, 1975.

BERTOLIN, Rafael; SIQUEIRA E SILVA, Antônio de. **Língua, Literatura e Produção de Texto**. São Paulo: IBEP, 2005.

CASTRO, Maria da Conceição. **Língua & Literatura**. São Paulo: Saraiva, 1994.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Editora Atual, 1999.

_____. **Português: Linguagens**. São Paulo: Editora Atual, 2005.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

_____. **Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. **Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Língua e Literatura**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FONTANA, Dino F. **Literatura Brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1972.

GRIFFI, Beth. **Português - literatura, gramática, redação**. São Paulo: Moderna, 1993.

INFANTE, Ulisses. **Textos: Leituras e Escritas**. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **Textos: Leituras e Escritas**. São Paulo: Scipione, 2000.

LAJOLO, Marisa; OSAKABE, Haquira; SAVIOLI, Francisco Platão. **Caminhos da Linguagem**. São Paulo: Ática, 1977.

MAIA, João Domingues. **Português**. São Paulo: Ática, 2000.

MARINO, Elda Randoli. **Editora do Brasil**. Guarulhos: Editora do Brasil, 1980.

MARTOS, Cloder Rivas; MESQUITA, Roberto Melo. **Fundamentos de língua e literatura: 2º grau**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

MATTOS, Geraldo. **Nossa Cultura**. São Paulo: FTD, 1974

MOREIRA, Almir; ARAÚJO, Denis. **Português e Literatura: Visão Atual**. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1972.

NICOLA, José de. **Língua, Literatura e Redação**. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **Língua, Literatura & Redação**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Língua, Literatura e Produção de Textos**. São Paulo: Scipione, 2006.

PEREIRA, Helena Bonito; PELACHIN, Marcia Maisa. **Português - Na trama do texto**. São Paulo: FTD, 2004.

SÁ ROSA, Maria da Glória; NOGUEIRA, Albana Xavier. **Cultura, Literatura e Língua Nacional**. 1976.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática & Literatura para o 2º grau**. São Paulo:

Editora Scipione, 1993.

TUFANO, Douglas. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 1979.

_____. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 1983.

_____. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 1986.

_____. **Estudos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

3. Bibliografia Geral

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. “O discurso na poesia e o discurso no romance”. In: **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1998.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOSI, Alfredo. “Por um historicismo renovado: Reflexo e reflexão em história literária”. In: **Literatura e Resistência**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

CARPEAUX, Otto Maria. “Introdução”. In: **História da Literatura Ocidental**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Alhambra, 1985.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 2004.

CHARTIER, Roger. “A mediação editorial”. In: **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia - Dos Pré-Socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria - Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense Universitária, 2002.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura - Uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas - Apontamentos sobre literatura e**

ensino. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FONTIUS, Martin. “Literatura e história: desenvolvimento das forças produtivas e autonomia da arte. *Sobre a substituição de premissas estamentais na teoria da literatura*. In: **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense Universitária, 2004 a.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004 b.

_____. “Sobre a Geografia”. In: **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2007.

_____. **O que é um autor?**. Lisboa: Passagens / Veja, 1992.

FOUCAULT, Michel; ROUANET, Sergio; MERQUIOR, José. “Entrevista com Michel Foucault”. In: **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREGOLIM, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso - diálogos & duelos**. Campinas: Editora Claraluz, 2004.

HANSEN, João Adolfo. “‘O imortal’ e a verossimilhança”. In: **Teresa - Revista de Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora 43; Imprensa Oficial, 2006.

_____. “Barroco, neobarroco, pós-moderno”. In: **Cult - Revista Brasileira de Literatura**. Número 10. São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

_____. “Reorientações no campo da leitura literária”. In: Márcia Abreu; Nelson Schapochnik (ORGS.). **Cultura Letrada no Brasil: Objetos e Práticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

HEGEL, G.W.F. **Cursos de Estética**. Vol. 1. São Paulo: Edusp, 2001.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HÜBNER, Regina Maria. **A direção do esquecimento: Um estudo de manuais de Literatura de 2º grau**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo (USP), 1990.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura - Uma teoria do efeito estético**. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”. In: **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Teoria da Ficção - Indagações à Obra de Wolfgang Iser**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, VII Colóquio UERJ, 1999.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

JAUSS, Hans Robert. **A História da literatura como provocação à Teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

KOSSOVITCH, Leon. “Permanência e renovação nas artes”. In: **Discurso - Revista do Departamento de Filosofia da USP**. São Paulo: Discurso Editorial, nº 26, 1996.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEBRUN, Gérard. “Transgredir a finitude”. In: **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LEITE, Ligia Chiappini. **Invasão da Catedral - Literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, Luiz Costa. “Estruturalismo e crítica literária”. In: Luiz Costa Lima (ORG.). **Teoria da literatura em suas fontes**. VOL. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. “Posfácio”. In: Luiz Costa Lima (ORG.). **Teoria da literatura em suas fontes**. VOL. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros curriculares Nacionais (ensino médio)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2004.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. “História *Stultitiae* e história *sapientiae*”. In: **Racionalidade e Crise - Estudos de História da Filosofia Moderna e Contemporânea**. São Paulo; Curitiba: Discurso Editorial; Editora UFPR, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e para didáticos**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso - Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2000.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso - Estrutura ou Acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 1990.

PÉCORA, Alcir. **Máquina de Gêneros**. São Paulo: Edusp, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Pós-estruturalismo e Desconstrução nas Américas”. In: Leyla Perrone-Moisés (ORG.). **Do Positivismo à Desconstrução**. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. “História literária e julgamento de valor”. In: **Altas Literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PINHEIRO, Hélder. “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. In: Clecio Bunzen; Márcia Mendonça (ORGs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. “A ficção juvenil contemporânea e o mercado escolar”. In: **D.O. Leitura - publicação cultural da Imprensa Oficial do Estado**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: Uma Problemática**. São Paulo: Editora Ática, 1981.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1999).

TAINE, Hippolyte. **Da natureza e produção da obra de arte**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1940.

VIEIRA, Alice. **Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau**,

hoje. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo (USP), 1988.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Renascença e barroco.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

ZILBERMAN, Regina. “Letramento literário: não ao texto, sim ao livro”. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Zélia Versiani (ORGs.). **Literatura e Letramento - espaços, suportes e interfaces.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

ANEXOS

Perguntas aos autores dos livros didáticos analisados

1. Poderia fornecer uma de tiragem / exemplares vendidos do seu livro didático?
2. A produção de um livro didático parece sofrer influências e interferências da editora, de modo que os autores, muitas vezes, acabam não fazendo, pelo menos não totalmente, aquilo que desejariam. Isso realmente ocorre? Se sim, como se daria essa interferência?
3. Parece que o discurso do livro didático, ao conceituar literatura (geralmente nos capítulos iniciais), assimila outros discursos e perspectivas teóricas a respeito dela. Assim, ao falar de literatura, o discurso didático não produziria um saber “original”, mas estaria, de um modo ou de outro, remontando-se a outros discursos sobre ela. Nesse sentido, em que medida isso, na produção do manual, é ou não consciente? Haveria, em determinadas épocas, discursos

que seriam mais fortemente retomados (como o estruturalista, na década de 80, por exemplo)?

4. Muitas pesquisas indicam que, por uma série de razões, como a má formação do professor, os baixos salários, etc., é comum o livro didático dirigir o trabalho em sala de aula. Concorda com essas observações?

5. Há, como também indicam alguns trabalhos, uma substituição do ensino de literatura pelo ensino de história literária. Isso de fato ocorreria?

Douglas Tufano - entrevista

1. De 1975 a 1980 ele deve ter vendido 250.000 exemplares, numa média de 50.000 por ano, aproximadamente.

Talvez seja bom esclarecer que esse livro, que foi sendo reformulado com o tempo e teve 5 edições, foi vendido até o ano 2000. Ele foi o primeiro livro didático de literatura para o ensino médio a trazer textos de autores contemporâneos (Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Dalton Trevisan, Murilo Rubião, João Cabral, entre outros). Por isso, funcionou muito bem como uma antologia atualizada de literatura brasileira, modelo que, depois, foi seguido por outras obras.

Além disso, trabalhava a história da literatura no contexto maior da história cultural e social. Era uma abordagem nova e veio ao encontro das expectativas da maioria dos professores que estavam descontentes com os livros didáticos tradicionais.

Com o tempo, outros livros foram surgindo, mas sem fugir muito dessa proposta.

2. Um livro didático nunca é feito com liberdade total da parte do autor nem da parte da editora. Ambos estão sempre subordinados pelas orientações gerais dos "programas" oficiais ou das "tendências pedagógicas" dos órgãos ou instituições que norteiam o ensino no Brasil. A idéia de liberdade total na elaboração de um livro didático, seja de literatura, história, matemática etc. é ilusória. E além de tudo, é um equívoco. O livro didático tem o objetivo de auxiliar o professor, é uma ferramenta de trabalho; portanto, tem de estar sempre atento à realidade de sala de aula e à formação dos professores. O livro didático de literatura não se confunde com um livro de ensaios ou com uma tese. Sua originalidade (se é que podemos dizer assim) consiste na forma como organiza as informações e nas propostas de atividades, nunca no conteúdo ou na seleção de autores, pois isso tudo já está balizado por órgãos ou instituições que estão fora do controle da editora e do autor: secretarias de educação, ministério da educação, coordenadorias de ensino etc. Um autor que quisesse publicar um livro didático absolutamente original enfrentaria muitas dificuldades, pois o risco de não ser adotado pela maioria dos professores é muito grande e nenhuma editora teria interesse em financiar um encalhe. A produção de um livro didático é muito cara e o retorno financeiro não é imediato. Além disso, no Brasil, há o costume de fazer uma tiragem gratuita para distribuir aos professores e às escolas. Mas alguém tem de pagar esses livros extras - é o aluno. Os livros com certeza seriam mais baratos se não houvesse essa quase "exigência" dos professores (e das escolas) de não adotar senão os livros que ganha das editoras.

Portanto, não acredito que se possa falar de "interferência" das editoras na elaboração de um livro didático. O editor e o autor devem ter bom senso na hora de planejar uma obra que deve durar alguns anos no mercado e agradar à maioria dos professores. Caso contrário, a obra simplesmente não sai da prateleira e não atinge seu objetivo.

Hoje em dia, as balizas ou limites para a produção de livros didáticos estão se estreitando cada vez mais. Antigamente, os professores das escolas públicas escolhiam livremente os livros que queriam adotar e os alunos compravam. Isso permitia uma variedade maior de propostas. Hoje em dia, como é o governo (estadual ou federal) que compra, criou-se uma espécie de receita que deve ser seguida pelas editoras e pelos autores. Há margem para uma certa criatividade, sem dúvida, mas é muito menor do que antigamente, pois o problema é que os professores só podem escolher aquilo que foi previamente filtrado pelas comissões governamentais. Com medo de serem rejeitados, os editores e autores acabam produzindo

livros muito parecidos. Eu diria que, hoje, estamos nos aproximando perigosamente do projeto do "livro único", pois as editoras praticamente estão quase que atendendo a uma encomenda governamental, já que está tudo estabelecido: linha pedagógica, abordagem, bibliografia de apoio etc. Isso condiciona a análise da obra e o parecer das comissões. Afastar-se disso é ter o livro rejeitado, com certeza. E como as escolas públicas só podem comprar o que o governo indica...

3. Bem, realmente é difícil falar em "discurso original" num livro didático de qualquer disciplina. Sua função primordial é ser um "facilitador", por isso é muito difícil produzir um livro didático realmente útil sem experiência de sala de aula. Talvez esteja aí o motivo pelo qual os professores e críticos universitários não escrevem livros didáticos para o ensino fundamental e médio. Mas eles fazem a parte deles, que é a reflexão crítica que vai produzir um material que depois será trabalhado didaticamente pelos livros escolares. Isso é assim no mundo todo. Quando esse material, por diferentes motivos, se modifica, os livros didáticos também se modificam. É o que ocorreu na História, por exemplo, em que as diferentes abordagens geraram, ao longo do tempo, diferentes obras didáticas; ocorreu também na matemática, nas ciências etc. Em nenhum desses campos, o livro didático operou uma "revolução no ensino". Ele se modificou para atender às necessidades de novas gerações de professores, que saíram das faculdades com novas visões de seu campo de estudos. E essas novas abordagens se mantêm enquanto há professores que as aceitam; quando não, o livro simplesmente deixa de ser adotado e sai de catálogo.

Por isso, em determinadas épocas, há discursos que são mais fortemente retomados, como você diz.

4. De certa forma, sim. Se você imaginar um professor com formação muito deficiente (e mesmo assim, responsável por turmas de alunos), o livro didático pode ajudá-lo a trabalhar com os alunos; mas, o potencial de uso do livro será grandemente prejudicado, pois nenhuma obra é feita com o intuito de substituir o professor, mas sim de auxiliá-lo. Nesse caso, eu diria que o professor apenas lê o livro com os alunos, pois na verdade ele não trabalha com o livro. Isso se dá em todas as disciplinas, infelizmente, e ainda em grande número de escolas por todo o Brasil. E pela minha experiência de visitar escolas e faculdades, tenho visto muito disso até em cursos chamados superiores...

O problema mais sério me parece ainda o descaso ou a negligência dos sucessivos governos em atacar a questão central que é a formação dos professores. Só professores bem capacitados poderão utilizar bem o material didático disponível, seja um livro, um computador ou um videocassete. Não adianta querer melhorar o ensino controlando o livro didático. O professor deve ser prioridade. O livro didático deve estar ao lado do professor, nem na frente, nem atrás. Nenhum professor é obrigado a usar um livro. Mesmo quando o governo o obriga a escolher uma obra, ele escolhe, recebe o livro mas não usa. Já vi muito disso.

5. Bem, a primeira questão é: o que é ensinar literatura? Na verdade, acho que, no ensino fundamental e médio, a literatura não pode ser um fim em si mesma. Nosso objetivo não é formar críticos literários, historiadores, poetas ou ficcionistas. Nós devemos pretender formar leitores, pessoas capazes de perceber que a literatura pode enriquecer sua visão de mundo por meio da criação de personagens e situações que nos fazem pensar na vida. Ensinar a história da literatura pouco adianta nesse caso, assim como trabalhar com textos de valor puramente histórico (como os parnasianos...) ou tão distantes no tempo que nada contribuem para o desenvolvimento do aluno (como os trovadores medievais...). Esses tópicos de literatura devem ser estudados pelos futuros profissionais de letras, por isso, devem ser vistos somente nas faculdades.

Mas, como eu disse antes, organizar um livro didático dessa forma seria uma temeridade, pois foge das propostas do governo e não seria aprovado nem vendido. Mesmo os professores de escola particular teriam receio de trabalhar com esse material, pois estão pressionados pelos programas dos vestibulares que exigem noções de história da literatura e fazem perguntas sobre Camões, Gil Vicente, Camilo Castelo Branco, Cruz e Sousa etc.

Hoje, porém, vemos que há alguns poucos vestibulares (dentre eles, a Unicamp) que aboliram praticamente as questões de história da literatura; portanto, podemos investir mais na formação do leitor. Isso me parece muito positivo. Só que nasceu um novo problema nesse caso: como fazer perguntas do tipo certo/errado sobre textos literários, sem reduzi-los a questões de enredo ou de aspectos estilísticos, deixando de lado justamente aquilo que é fundamental - o sentido educativo da literatura, como já apontou muito bem o professor Antonio Candido, num texto hoje clássico sobre a importância educacional da literatura? E lá voltamos nós ao mesmo problema, usando a literatura como pretexto para estudos de estilo ou

para testar a capacidade de memorização do aluno, e não para saber a quantas anda sua formação como leitor (como ocorre no mesmo vestibular da Unicamp...).

A literatura é uma arte e, como toda arte, se presta mal à didatização. Por isso, é difícil dizer como deve ser o livro didático ideal de literatura. Na minha opinião, deve ser apenas uma coletânea de textos a serem trabalhados pelo professor ao longo do ano, sem preocupações históricas ou cronológicas. A única preocupação seria transformar os alunos em leitores de fato. Se houvesse livros assim, os professores poderiam escolher os que melhor se adequassem às suas turmas e a seu projeto pedagógico e educacional. Um simples manual de textos, como ainda há em muitos países. Para isso funcionar, porém, é preciso um bom professor de leitura. E aí caímos na questão da formação do corpo docente brasileiro, sobre a qual não precisamos voltar... E seria preciso, também mudar o vestibular, que é a referência principal do ensino médio. (Aliás, cá pra nós: qual o sentido de haver no vestibular questões de literatura? O que se pretende medir com isso? Que sentido tem fazer "listas de livros" para o vestibular?)

Faraco e Moura - entrevista

1) Não dispomos desses dados. Só na Editora Ática você pode obtê-los.

2) O MEC é, hoje, o órgão que estabelece critérios definidores da elaboração de livros didáticos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Se quiserem ter livros aprovados, os autores precisam se pautar por esses critérios, mesmo que não sejam aqueles em que acreditam. Assim, as interferências da editora, geralmente, limitam-se a seguir as normas estabelecidas pelo MEC. Mesmo o mercado das escolas particulares acaba seguindo os padrões do MEC, já que fica muito difícil justificar a escolha de materiais reprovados na avaliação governamental.

Na década de 1980, quando escrevemos nossos primeiros livros, era completamente diferente. Tivemos total autonomia da editora para escrevermos o material que queríamos. As interferências foram mínimas e diziam respeito, quase sempre, à adequação do nível de linguagem ao público-alvo.

3) É totalmente consciente e vincula-se à concepção geral da obra, em nosso caso. A articulação das partes da obra não deve permitir discrepância conceitual e metodológica entre o estudo da literatura, da gramática normativa, das propostas de produção de texto....

Quanto à sintonia dessas retomadas com a época, há, sim, discursos retomados com maior ênfase em cada época. Os livros mais recentes – novos ou reformulados – mostram o privilégio do conceito de *gêneros* textuais como eixo condutor da exposição teórica, das atividades e da produção de textos.

4) Concordamos totalmente. Ainda é bem pequeno o número de professores que conseguem utilizar o livro didático como uma ferramenta entre muitas outras. A grande maioria segue à risca as propostas que não exigem muita pesquisa fora da sala de aula, deixando de lado as atividades que demandam um pouco mais de trabalho. É bem verdade que, da década de 1980 para cá, muita coisa mudou em termos de projetos governamentais para reciclagem e atualização dos professores. No entanto, as alterações efetivas de comportamento dos docentes ainda são muito incipientes. O fato é que os baixos salários e as condições de trabalho deixam a desejar na maioria das escolas públicas do país. É comum encontrar professores que não lêem jornal porque não têm dinheiro para fazer assinatura; seu universo de informações limita-se ao que vê na TV ou ouve no rádio.

Só mesmo reformas estruturais na educação podem começar a alterar esse quadro. Esperamos que o novo Plano de Desenvolvimento da Educação, que o Governo Federal acaba de propor, possa trazer algum alento.

5) Consideramos a história literária uma ferramenta importante no estudo da literatura, tanto é assim que em nossos livros para Ensino Médio sempre optamos por trabalhar cronologicamente os estilos de época. Isso não significa, no entanto, que substituímos o estudo da literatura pelo de história literária. Muito pelo contrário: os aspectos históricos servem como subsídios para a análise de texto. Procuramos associar, na medida do possível, a reflexão e a análise dos textos com a historiografia literária. Achamos importante que o aluno, quando estuda um texto do Romantismo, por exemplo, retome os aspectos históricos do período e também entre em contacto com outras manifestações artísticas, como pintura, música, arquitetura, escultura da época estudada. Essas informações poderão ser úteis na

interpretação dos textos que será feita em seguida. Acreditamos que uma análise do texto pelo texto, sem nenhuma vinculação histórica, acaba por limitar a visão que o aluno pode desenvolver a respeito da Literatura.

William Cereja - entrevista

1) A primeira edição de *Português: Linguagens* (Ensino Médio) saiu em 1990. Naquela ocasião, cada um dos volumes não chegou a atingir 10 mil exemplares vendidos. Depois disso, não fiquei somando os exemplares vendidos e, por isso, não tenho noção de quanto vendemos nesses 17 anos. Contudo, depois da segunda edição, que ocorreu em 1995, a coleção vem se mantendo como uma das mais adotadas no país.

2) Minha experiência no campo editorial limita-se a uma única editora, até hoje. Portanto, não sei se minhas impressões coincidem com as de outros colegas autores.

Tomando como base nossa experiência com a publicação de *Português: linguagens*, posso admitir que o editor pode, sim, influenciar a produção do material. Para o bem e para o mal...

Para o bem, diria, quando, por exemplo, um professor/ autor deseja lançar sua obra de estreia e, naturalmente, dispõe de poucas informações a respeito do mercado editorial de

didáticos. Isto é, quais são os livros mais adotados, há quantos anos eles ocupam essa posição, o que pensam ou o que esperam os professores a respeito dos livros disponíveis no mercado, o que acham que falta no mercado, etc.

As editoras, como empresas organizadas — e muitas delas atuantes há décadas tanto no mercado da rede particular quanto nos programas de livro didático do MEC — têm condições de oferecer ao autor estreante um conjunto de informações muito importante para que ele possa compreender melhor o universo do livro didático do qual deseja participar e situar, nesse universo, o seu projeto..

É claro que o interesse do editor — como representante de uma empresa com fins lucrativos — é acertar o produto e obter boas vendas. Contudo, isso é muito relativo. Às vezes, o autor pode apresentar um projeto didático “de vanguarda”, que supostamente não venderia muito e, no entanto, o editor concordar em publicar, pois vê a oportunidade de preencher um nicho de mercado ainda vago. São obras específicas; por exemplo, na nossa disciplina, obras só para as escolas que trabalham com gêneros do discurso; ou só para aquelas que queiram uma abordagem diferente da gramática; ou só para aquelas que incluem literatura portuguesa em seu programa; para aquelas que não querem uma abordagem histórica da literatura, e assim por diante. Hoje, com o acirramento da disputa entre as editoras, principalmente depois que o capital estrangeiro vem fazendo altos investimentos no mercado editorial brasileiro, iniciativas desse tipo são muito bem vistas. Logo, o editor nem sempre é um vilão...

O editor pode, portanto, cumprir um papel altamente positivo no relacionamento com o autor, ajudando-o a compreender melhor o perfil de sua obra, o público que pretende atingir, as aspirações desse público, as características das obras concorrentes, etc.

Por outro lado, as influências do editor podem ser negativas para o autor quando há uma interferência forte sobre o projeto didático que ele defende. Contudo, não imagino que sejam muitos os casos desse tipo atualmente, pois as editoras recebem muitas propostas e, se elas julgarem que os originais estão distantes daquilo que julgarem ideal, elas simplesmente os recusam.

Em nossa experiência pessoal, minha parceira e eu trabalhamos até hoje com dois editores. O primeiro era muito inseguro ou cauteloso (até demais, a nosso ver), e aceitava várias inovações, mas fazia algumas restrições em alguns aspectos. Para se certificar, encomendava pesquisas de opinião para saber o que pensavam os professores. Cada aspecto

era duramente negociado.

Com o segundo editor, entretanto, o processo tem sido muito simples. Primeiramente, porque o editor procura acompanhar as novas idéias em circulação, os documentos oficiais e as novas teorias que circulam no meio acadêmico, quase sempre recomendados por nós e, assim, compreende facilmente o que pretendemos mudar e por quê. Em segundo lugar, porque ele é muito mais ousado do que o outro editor e aposta na inovação como meio de atrair o mercado. Portanto, a negociação fica mais fácil e os riscos são divididos igualmente entre autores e editora.

3) A coleção *Português: linguagens* foi publicada em 1990, mas começou a ser concebida em 1985. Portanto, é natural que seu arcabouço teórico fosse a Lingüística dos anos 70-80, de Saussure a Jakobson. Nessa época, faziam parte dos programas de Língua Portuguesa do ensino médio certos conteúdos como língua/fala, signo lingüístico, código, polissemia, funções da linguagem, entre outros. A obra, naturalmente, incluía esses conteúdos.

Somente na década de 90 é que a Lingüística textual e os estudos de Bakhtin sobre a linguagem ganharam espaço. Antes disso, Bakhtin era lembrado apenas nos cursos de Teoria Literária para tratar da teoria do romance e de alguns conceitos específicos como *carnevalização*. A obra *Português: linguagens*, em suas novas edições, foi incluindo conceitos novos, que começaram a ser trabalhados nas universidades e difundidos em novas publicações, como *textualidade*, *coerência*, *coesão*, *discurso*, *interação*, *variação lingüística*, *intencionalidade*, *polifonia* e *discurso citado*, *locutor* e *locutário* (em vez de emissor e receptor), entre outros.

Em sua pergunta, você menciona um “saber original” e estranha o fato de o livro didático de Português se reportar a outros discursos teóricos sobre literatura. Ora, como sabe, para Bakhtin, com exceção do discurso mítico de Adão, nenhum outro é puro nem original. É natural que os autores de um livro didático se reportem aos discursos dos autores das teorias vigentes ou em destaque em certo momento, da mesma forma como você o fará em sua dissertação ou em sua tese.

O livro didático de Português, a meu ver, não tem o compromisso de criar um saber original. Seu compromisso é fornecer ao professor um material didático que contribua para o processo de formação de crianças e jovens. Seus objetos de ensino, portanto, são o saber formal, historicamente construído, e, dependendo do autor didático, outros elementos da

contemporaneidade, como as manifestações culturais da atualidade, ainda não consideradas por alguns como parte integrante do saber oficial, como o cartum, a charge, a canção, a literatura de cordel, etc.

O livro didático é um produto cultural que reflete e refrata o processo dinâmico em que se encontram tanto a luta entre tradição e inovação, que ocorre nas escolas, quanto as pesquisas que ocorrem no âmbito acadêmico. O autor, evidentemente, pode pender mais para um lado ou para outro, dependendo de sua formação, de seu gosto pessoal, de sua experiência, de sua atualização, de seus interesses, etc.

4) Sim, de modo geral, tanto nas escolas públicas quanto naquelas da rede particular consideradas de elite, os professores preferem um material didático no qual possam encontrar tudo o de que precisam para as aulas: teoria, exercícios, glossário, antologia, sugestões de leitura, de filmes, etc.

Já constatei, na prática, que uma parte dos professores que adotam meus livros limita-se a seguir o que a obra oferece. E se negam a incluir ou a excluir qualquer coisa. Reclamam quando acham que falta material e reclamam quando não dão conta de tudo. Outra parte não segue fielmente a obra, porque gosta de utilizar materiais próprios ou incluir textos que abordam algum tema do momento; e outra parte ainda não segue fielmente a obra porque prefere seguir a própria metodologia que construiu ao longo dos anos — por exemplo, ditando a história da literatura para os alunos ou explicando na lousa a teoria da análise sintática (neste último caso, a adoção da obra não foi feita por esse professor, mas por outros da mesma escola).

O livro didático como está organizado hoje, ou seja, na forma de manual didático pode, de fato, reforçar certa dependência do professor em relação ao manual. Contudo, quando o professor é bem formado e atualizado, geralmente não aceita todas as opções feitas pelo autor didático e dá ao curso uma identidade própria.

5) Sim, isso de fato vem acontecendo há muitos anos. Aliás, conforme pude constatar em minha pesquisa de doutorado, publicada posteriormente na obra *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (Editora Atual), isso não é um fenômeno recente. Faz parte de uma tradição de ensino de literatura que remonta ao Romantismo, em meados do século XIX. E, é claro, não é fácil romper essa tradição. Os *Parâmetros*

Curriculares Nacionais – Ensino Médio perderam uma boa oportunidade de oferecer aos professores sugestões alternativas para o trabalho com literatura em sala de aula. O documento é confuso em suas propostas e relegou a literatura a um plano secundário dentro do curso de Língua Portuguesa.

Não tenho dúvida de que os livros didáticos, ao abordarem da literatura pela perspectiva histórica, influenciam o trabalho do professor. Mas é preciso lembrar que os autores também são professores, e tanto uns quanto outros não sabem fazer diferente...

Na obra *Ensino de literatura* apresento uma proposta alternativa para o ensino de literatura, que é a de, primeiramente, colocar a leitura do texto literário em primeiro plano nas aulas de literatura, compromissada com a formação de leitores literários; em segundo lugar, abrir espaços no curso para as relações dialógicas entre os textos literários, que passam a ser vistos também como discursos.

A quarta edição da obra *Português: linguagens* já traz algumas das sugestões feitas naquele livro. Para cada unidade da coleção, que corresponde a uma estética ou movimento literário, foi criado um capítulo intitulado “Diálogos com...” (o Romantismo, o Simbolismo, etc.), no qual são feitos estudos comparados entre textos que travaram ou vêm travando algum tipo de diálogo entre si, sejam textos da mesma época, sejam textos distantes no tempo, mas com um projeto afim de linguagem. Assim, um texto do Romantismo, por exemplo, pode ser cruzado com outros textos de diferentes épocas que apresentam um tema comum; ou ser cruzado com outro texto da mesma época, mas de outra literatura (por exemplo, a fim de observar a influência da literatura portuguesa, ou da francesa, ou da inglesa sobre a brasileira); ou ainda comparar o texto brasileiro a um da literatura africana mais recente (a fim de observar as influências da literatura brasileira sobre as literaturas africanas de língua portuguesa). E, além disso, estabelecer cruzamentos entre a literatura de uma época e a pintura da mesma época, ou entre a literatura e o cinema, e assim por diante.

Ainda não temos dados objetivos sobre como esse trabalho vem sendo recebido pelos professores e alunos, mas, pelas poucas informações que nos chegaram, os professores apreciaram as mudanças. Resta saber se esses estudos realmente vêm sendo feitos em aula, como e quais têm sido os resultados.