UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉ BARBOSA DE MACEDO

**De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”:
um processo histórico de canonização literário-escolar
em livros didáticos de Português**

São Paulo
2010

ANDRÉ BARBOSA DE MACEDO

**De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”:
um processo histórico de canonização literário-escolar
em livros didáticos de Português**

Dissertação apresentada ao Departamento de Metodologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) como exigência parcial para obtenção do título de mestre em História e Filosofia da Educação.

Área: História da Educação e Historiografia
Orientadora: Profª Drª Circe Bittencourt

Banca Examinadora:

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.34 Macedo, André Barbosa de

M141d De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português / André Barbosa de Macedo; orientação Circe Bittencourt. São Paulo: s.n., 2010.
258 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Livros didáticos 2. Obra literária (Educação) 3. História da educação I. Bittencourt, Circe, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

André Barbosa de Macedo

De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”:
um processo histórico de canonização literário-escolar
em livros didáticos de Português

Dissertação apresentada
à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de mestre.
Linha de Pesquisa:
História da Educação e Historiografia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª Drª _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Aos meus avós:
Maria Afonso e João Dilim,
Francisco Correa e Filomena Francisco.
Os três primeiros in memoriam.
Todos eles seres de sertão.*

*Aos meus pais:
Dalvino e Enedina.
Em retribuição pela herança maior:
a persistência.*

AGRADECIMENTOS

A Circe Bittencourt, a professora, que esteve sempre pronta para me atender. Estendo o agradecimento a Diomar, Diogo e Maíra (sua família), por intermediarem muitos contatos.

A Nelson Schapochnik e Kazumi Munakata, pelas valiosas contribuições do exame de qualificação.

A meus irmãos Francisco, pelo fraternal companheirismo no percurso universitário desde o desafio do vestibular; e Adriano, pelo empréstimo do computador nos períodos de férias.

A colegas do Livres: Rozélia Bezerra, André Coura, Sahsha Dellatorre, Márcia Razzini, Ricardo Oriá, Juliana Filgueiras, Eulina Lutfi, Roberto Bovo (*in memoriam*).

A Neide Luzia de Rezende, pelas importantes discussões sobre meu tema de pesquisa. Estendo o agradecimento a seus orientandos: Carolina Yokota, Vanessa Faria, Gabriela Rodella e Richard Marcello (*in memoriam*).

A Rita Sampaio, pelas conversas sobre nossos temas de pesquisa, próximos, e pelo empréstimo de textos.

A Elisabete e Rodrigo, pela revisão do texto, cuja versão final coube a mim.

A Ivone e Cláudia, pelas versões do resumo em inglês.

A funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação, em especial Zezé, Kátia, Oberdan, Walber, Helaine e Luciana.

A funcionários da Companhia Editora Nacional (Ivi, Tânia) Biblioteca Nacional (Deize), Nudom (Elisabeth), Fundação Getúlio Vargas/CPDOC (Renan, Lívia), Cemi/Iserj (Heloisa), Centro de Referência em Educação Mário Covas (Naná, Mieko), Colégio Estadual Visconde de Cairu/RJ, E. E. Luiz Gonzaga Righini/SP, E. E. Ascendino Reis/SP, E. E. Alberto Conte/SP (Regina), Pinacoteca do Estado de São Paulo, Centro do Professorado Paulista, Centro de Memória do Colégio Visconde de Porto Seguro (Matilde), Centro de Memória da Furb (Liane).

A algumas companheiras, que entraram e saíram do meu círculo, elas também contribuíram e ficaram na memória.

A Fapesp, pela concessão da bolsa para a realização dessa pesquisa.

Era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força para brigar com ela e vencê-la. Não queria morrer. Estava escondido no mato como tatu. Duro, lerdo como tatu. Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem.

Graciliano Ramos

Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar.

João Guimarães Rosa

RESUMO

MACEDO, André Barbosa de. *De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”*: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de Português (1944-1987).

Essa dissertação trata das abordagens sobre as obras literárias de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida em livros didáticos de Português produzidos entre 1944 e 1987. Para tanto, foi necessário considerar as transformações ocorridas no núcleo da vulgata da disciplina escolar nesse período, dominada pelo ensino de literatura. Isso demandou a consideração do intercâmbio estabelecido entre a disciplina escolar e a crítica literária.

O *corpus* documental da pesquisa foi constituído, em primeiro lugar, por dezesseis títulos didáticos editados após as mudanças definidas pela Reforma Capanema. Associados a eles, foram considerados outros documentos. Destes, os principais eram programas e propostas do governo federal e do Estado de São Paulo para a disciplina. Tais programas e propostas foram elaborados em um contexto educacional que foi retomado (Reforma Capanema, LDB de 1961 e de 1971).

Para um exame mais abrangente da produção didática, empreendemos a investigação da trajetória formativa, profissional e intelectual dos autores de livros didáticos e a configuração da disputa editorial pelo mercado do ensino médio. Nisso, um aspecto era a transformação pela qual passou a crítica literária, que se tornou acadêmica e elaborou novas referências bibliográficas.

Os referenciais teóricos foram as proposições de Bittencourt, Chervel e Choppin.

Pelos exames realizados foi possível verificar que as obras literárias eram, nos livros didáticos destinados ao curso colegial, abordadas através de um esquema interpretativo de cunho regional e ocupavam uma posição de adendo na vulgata da disciplina. Houve um período de oscilação dessa vulgata e do critério para a abordagem das obras literárias: uma indefinição entre o critério regional e o temporal na produção didática do início dos anos 1970. Nesse mesmo período, entretanto, novos títulos didáticos estavam em elaboração e, publicados em 1975, definiram uma nova vulgata para a disciplina, um novo esquema interpretativo e um novo lugar para as obras literárias: “2ª fase da prosa modernista”. As abordagens das obras de cada um dos escritores também foram examinadas e constatamos que foi mais enfatizado o diálogo com a “realidade brasileira”, relegando a um segundo plano pouco desenvolvido a dimensão propriamente literária das obras, as razões do valor literário delas.

Palavras-chave: livro didático; história da disciplina escolar; literatura brasileira

ABSTRACT

This dissertation comes to the approaches to literary works of Graciliano Ramos, Jose Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz and José Américo de Almeida in textbooks of Portuguese produced between 1944 and 1987. Therefore, it was necessary to consider the changes in the core of the vulgate of this school subject in this period, dominated by the teaching of literature. This required the consideration of the exchange established between the school discipline and literary criticism.

The documentary *corpus* of this research primarily comprises sixteen textbooks published after the changes set by the Capanema reform. In association with them, other documents were considered, mainly the pedagogical programs and proposals set by the federal government and the State of Sao Paulo for the school discipline. Such programs and proposals have been developed in an educational context that was reconsidered (Capanema Reform, LDB of 1961 and of 1971).

For a more comprehensive investigation of this didactic production, we researched the formative, professional and intellectual trajectory of the textbooks authors and also the configuration of the editorial battle for the secondary teaching market. One of the studied aspects is the transformation of the literary criticism, which turned academic and developed new bibliographic references.

Bittencourt's, Chervel's and Choppin's propositions were the theoretical references.

After the investigation on these textbooks, we could observe that the approach to those literary works was made through an interpretive scheme of regional base, as an addendum in the vulgate of the subject. There was a period of oscillation of the vulgate and its criteria for the approach of literary works: an indefinición between the regional and temporal criterion in the production of textbooks in the early 1970s. During that same period, however, new textbook titles were being drafted and when they were published, in 1975, set a new vulgate for the subject, a new interpretive scheme and a new position to those literary works: "2nd phase of the modernist prose." The approaches of the works of individual writers were also examined and we could realize that the emphasis was given to the dialogue with the "Brazilian reality", relegating to an underdeveloped background the properly literary dimension of these works, the reasons for their literary value.

Keywords: textbook; history of school discipline; Brazilian literature

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1:	
Primeiras menções, exposições e excertos: “romancistas do Nordeste”	19
Os programas de 1943 e de 1951: de filólogos	23
O perfil dos autores dos livros didáticos “colegiais”	30
As editoras “colegiais”	40
Primeiras menções, exposições e excertos	45
CAPÍTULO 2:	
Indefinições e reconfigurações: entre o critério regional e o temporal	72
Indefinições e reconfigurações: nos alicerces da educação	73
Indefinições e reconfigurações: na formação dos autores de livros didáticos e nas referências bibliográficas	82
Indefinições e reconfigurações: no ramo editorial e na produção didática	88
Indefinições e reconfigurações: em três títulos didáticos	92
CAPÍTULO 3:	
A nova vulgata e o novo lugar das obras: “2ª fase da prosa modernista”	116
A nova vulgata e o novo lugar das obras: o assentamento em três títulos didáticos	121
Novas propostas curriculares para a disciplina de Português: um terreno parcialmente pisado	161
A nova vulgata e o novo lugar das obras: o reassentamento em dois títulos didáticos	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
FONTES	
Edições dos livros didáticos	189
Outras fontes	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203
ANEXOS	
1. Capas dos livros didáticos	213
2. Programas de Português de 1943 e de 1951 (federais)	230
3. Programa de Português de 1962 (V Encontro de Mestres em São Paulo)	237
4. Programa de Português de 1965 (Estado de São Paulo)	242
5. Proposição Curricular de Língua Portuguesa de 1978 (Estado de São Paulo)	246

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa originou-se de uma simples pergunta: como as obras literárias de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida¹ foram, ao longo do tempo, abordadas nos livros didáticos da disciplina de Português no ensino médio?

A pergunta inicial levou a outras: “o que” prescreviam os documentos curriculares para a parte de literatura da disciplina de Português? Quais foram os livros didáticos mais difundidos? Quais editoras os publicavam? Qual era o perfil dos autores desses livros didáticos? Como eles dialogavam com os documentos curriculares (se o faziam)? Qual enfoque e lugar eram dados à literatura brasileira e às obras dos cinco escritores? Como os autores de livros didáticos abordavam os cinco, caracterizando as obras e os escritores? Quais referências bibliográficas de crítica literária mobilizavam?

¹ **José Américo de Almeida**, Areia (PB), 1887 — João Pessoa (PB), 1980. Romances: *A Bagaceira* (1928); *O Boqueirão* (1935); *Coiteiros* (1935). **Rachel de Queiroz**, Fortaleza (CE), 1910 — Rio de Janeiro (RJ), 2003. Romances: *O Quinze* (1930); *João Miguel* (1932); *Caminho de Pedras* (1937); *As três Marias* (1939); *Dora*, *Doralina* (1975); *O galo de ouro* (1985); *Memorial de Maria Moura* (1992). Crônicas: *A Donzela e a Moura Torta* (1948); *100 crônicas escolhidas* (1958); *O Brasileiro Perplexo* (1963); *O Caçador de Tatu* (1967); *As menininhas e outras crônicas* (1976); *O jogador de sinuca e mais historinhas* (1980). Teatro: *Lampião* (1953); *A beata Maria do Egito* (1957). **José Lins do Rego Cavalcanti**, Engenho Corredor, Pilar (PB), 1901 — Rio de Janeiro (RJ), 1957. Romances: *Menino de Engenho* (1932); *Doidinho* (1933); *Banguê* (1934); *O Moleque Ricardo* (1935); *Usina* (1936); *Pureza* (1937); *Pedra Bonita* (1938); *Riacho Doce* (1939); *Água-Mãe* (1941); *Fogo Morto* (1943); *Eurídice* (1947); *Cangaceiros* (1953). Crônicas: *Gordos e Magros* (1942); *Poesia e Vida* (1945); *Bota de Sete Léguas* (1951); *Homens, Seres e Coisas* (1952); *A Casa e o Homem* (1954); *Roteiro de Israel* (1955); *Gregos e Troianos* (1957); *O Vulcão e a Fonte* (1958). **Graciliano Ramos**, Quebrângulo (AL), 1892 — Rio de Janeiro (RJ), 1953. Romances: *Caetés* (1933); *São Bernardo* (1934); *Angústia* (1936); *Vidas Secas* (1938). Contos: *Insônia* (1947). Crônicas: *Linhas Tortas* (1962); *Viventes das Alagoas* (1962). **Jorge Amado**, Itabuna (BA), 1912 — Salvador (BA), 2001. Romances: *O País do Carnaval* (1931); *Cacau* (1933); *Suor* (1934); *Jubiabá* (1935); *Mar Morto* (1936); *Capitães de Areia* (1937); *Terras do Sem-Fim* (1942); *São Jorge dos Ilhéus* (1944); *Seara Vermelha* (1946); *Os Subterrâneos da Liberdade*, 3 vols. (1952); *Gabriela, Cravo e Canela* (1958); *Velhos Marinheiros* (novelas, 1961); *Os Pastores da Noite* (1964); “As mortes e o Triunfo de Rosalinda”, em *Os Dez Mandamentos*, 1965; *Dona Flor e Seus Dois Maridos* (1967); *Tenda dos Milagres* (1970); *Teresa Batista cansada de guerra* (1972); *Tieta do Agreste* (1977); *Farda, fardão, camisola de dormir* (1979); *Tocaia grande* (1984); *O sumiço da santa* (1988); *A descoberta da América pelos turcos* (1994). Contos e crônicas: *Do recente milagre dos pássaros* (1979); *O milagre dos pássaros* (1997); *Hora da guerra* (2008).

A partir dessas perguntas foi delimitado um problema cujo eixo principal dizia respeito a livros didáticos e a história de uma disciplina em articulação com a crítica literária, o que caracterizamos como um processo histórico de canonização literário-escolar. A relevância do tema da pesquisa reside no esclarecimento desse processo, o qual constituiu um conjunto de obras literárias como objeto de ensino escolar. Os escritores publicaram suas obras, que foram lidas pelo público e pela crítica. Antes mesmo de serem consensualmente considerados canônicos já eram abordados em livros didáticos, isso ainda nos anos 1940. Assim sendo, foi necessário empreender um levantamento da produção didática desde então, fazer escolhas quanto à metodologia a ser seguida e definir o recorte temporal em que o processo de canonização literário-escolar poderia ser tido por encerrado — três questões que exigiram muito trabalho e que terão aqui apenas o resultado exposto.

No que se refere ao eixo do problema, as referências foram Circe Bittencourt, Alain Choppin e André Chervel. Bittencourt empreendeu importante pesquisa na qual foram investigadas as relações entre livro didático e conhecimento histórico na constituição de um saber escolar entre 1820 e 1910. Abrangente, a investigação considerava todo o circuito de realização do saber escolar, desde o “saber a ser ensinado” até o “saber apreendido”.² O objetivo manifesto era superar abordagens fragmentárias: “A proposta é pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula” (BITTENCOURT, 1993, p. 1). Aqui, pelo fato de não ser considerado o circuito inteiro, tornaram-se fundamental contribuição a própria circunscrição do problema e o magistral trabalho de exame de livros didáticos de história feito na segunda parte da tese, que recebeu o título de “Livro didático e disciplina escolar” na versão em livro (BITTENCOURT, 2008, p. 95).

Choppin, autor de diversos e relevantes trabalhos sobre livros didáticos, foi a referência adotada para a compreensão desses artefatos que têm na multiplicidade de funções uma das razões para a sua complexidade. O livro didático funciona como *referência*, pois nele se encontram os conteúdos estabelecidos pelos programas (quando existem), nesse sentido o

² “Trata-se de um conhecimento concebido como científico, ou criado com certo rigor em centros considerados academicamente como tal e que é proposto dentro de regras determinadas pelo poder constituído ou por instituições próximas a ele, construindo-se, desta forma, o *saber a ser ensinado* difundido pelas disciplinas escolares distribuídas pelos programas e currículos escolares. O saber a ser ensinado transforma-se em *saber ensinado* na sala de aula onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a este conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para configuração integral do saber escolar, temos o *saber apreendido*, ou seja, o conhecimento entendido, incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar.” (BITTENCOURT, 1993, pp. 7-8)

livro é “o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553); também funciona como *instrumento*, pois coloca em prática métodos de aprendizagem, com exercícios que encerram certa concepção educacional; e, por fim, o livro didático também funciona como o *portador de ideologia e cultura*, ele “se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (Ibid., p. 553). Bittencourt, que tem em Choppin seu principal norteador, retoma e corrobora as ideias quanto à multiplicidade de funções e acrescenta: “É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado” (BITTENCOURT, 2008, p. 14). Dessa forma, essa concepção possibilita a consideração do livro didático em seus aspectos essenciais.

E foi também Choppin quem especificou o lugar, intermediário, que cabe a esse objeto: “o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais — quando existem — e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe” (CHOPPIN, 2002, p. 14). Esse ponto, assinalado de modo preciso pelo pesquisador francês, deve ser retomado porque se vincula a discussões sobre currículo. Um autor como Goodson recupera a etimologia do termo — “vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)” — e afirma que o currículo “está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização”, com “poder para *determinar* o que devia se processar em sala de aula” (GOODSON, 2005, pp. 31-33). Depois disso, faz uma distinção entre currículo prescrito e currículo interativo, colocando “manuais”, genericamente, ao lado do primeiro. Entretanto, o livro didático não é mais prescrição, embora possa guiar-se por ela. Ainda não é prática, pois esta se dá apenas na transmissão efetiva no momento do ensino. Trata-se, portanto, de uma versão materializada das intenções normativas e, ao mesmo tempo, o suporte para resultados variados, isto é, práticas diversas — e os produtores dessa versão, fora das instâncias da prescrição, são autores e editoras. Assim, sobretudo no caso de pesquisa em perspectiva histórica, conclui Choppin: o “manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente” (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Nessa condição de testemunho escrito, o livro didático pode ser examinado enquanto fonte e enquanto objeto, ao mesmo tempo. Enquanto objeto cada livro didático foi compreendido na estruturação própria e nos traços particulares do tratamento dado às obras

literárias que nos interessam. Enquanto fonte, embora haja outras, como os documentos curriculares, o livro didático foi tomado como a principal para o processo de canonização literário-escolar, pelas razões expostas através das ideias de Choppin. E conforme os rumos seguidos pela pesquisa, foi necessário adentrar parcialmente no campo da história da disciplina, pois este, segundo as propostas de André Chervel, fornece a profícua noção de *vulgata*:

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. (CHERVEL, 1990, p. 203)

Chervel considera, ainda, ser este o ponto-chave, o objetivo primordial do historiador de uma disciplina escolar: “*A descrição e a análise dessa vulgata são a tarefa fundamental*” (CHERVEL, 1990, p. 203, grifo nosso). Assim, será empreendido o exame da vulgata através de um dos constituintes de uma disciplina escolar: a estruturação dada às *exposições*, os *conteúdos explícitos* — os outros constituintes são: exercícios, práticas de motivação, “aparelho docimológico”³; destes, faremos algumas menções aos exercícios.

No caso da disciplina de Português no nível médio, a vulgata sempre teve o predomínio de ensino de literatura, e este será justamente o foco da análise, pois a questão é investigar o processo pelo qual as obras literárias de um grupo de escritores passaram a ter aí um espaço garantido, canônico. No caso de livros didáticos, uma especificidade da disciplina é o recurso a excertos. Como se trata de obras literárias extensas (romances), os autores de livros didáticos podem associar exposições à leitura e ao estudo de trechos das obras. Podem também reduzir ou suprimir exposições e centrar na proposta de leitura e estudo dos excertos. Assim, especificamente para as obras dos escritores pesquisados, essas variações foram levadas em conta.

De forma geral, argumenta o pesquisador francês, a vulgata está sujeita à “economia interna” (Ibid., p. 185) da disciplina, da escola e do sistema escolar. Gênese, função e funcionamento devem ser historiados para “fazer aparecer a estrutura interna da disciplina” e “a configuração original à qual as finalidades deram origem” (Ibid., p. 187). Isto posto, Chervel faz uma afirmação que não consideramos válida para todas as disciplinas, independentemente do momento histórico e do nível de ensino: “cada disciplina dispondo,

³ Chervel usa essa expressão para se referir à parte de avaliação pelos exames internos e externos.

sobre esse plano, de uma autonomia completa” (CHERVEL, 1990, p. 187). Nesse ponto, recorreremos mais uma vez às ponderações de Circe Bittencourt ao se referir à História escolar. A proposta é a análise das legitimações provenientes do intercâmbio entre duas entidades específicas:

A articulação entre as *disciplinas escolares* e as *disciplinas acadêmicas* é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Os hiatos são evidentes, mas não se trata de buscar superá-los, integrando automaticamente as “novidades” das temáticas históricas às escolas. Os objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos. A formação de professores, por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas. (BITTENCOURT, 2004, p. 49).⁴

Assim sendo, seguindo por essa trilha, cabem algumas indagações a serem respondidas pela análise da fonte principal, os livros didáticos, e de documentos curriculares: qual a finalidade do ensino de literatura no ensino médio? E das obras literárias aqui especificamente consideradas? Qual o intercâmbio de legitimações estabelecido com outras instâncias (no caso, não eram apenas acadêmicas)?

A primeira indagação pode ser assim sucintamente respondida: a finalidade é a iniciação literária, a formação de um leitor literário. Entretanto, isso adquiria conotações diferentes ao longo do período compreendido pela pesquisa. E essas conotações, por sua vez, vinculavam-se à específica finalidade das obras literárias dos cinco escritores e ao intercâmbio de legitimações com outras instâncias, que passaram a ser acadêmicas (a crítica literária). Mas, também, à radical transformação pela qual passou o nível de ensino, o perfil do leitor literário a ser formado e o perfil do professor encarregado dessa tarefa. Ao examinar as transformações sofridas pela vulgata e pelas abordagens das obras literárias em questão, as três indagações estarão permanentemente norteando as discussões, tendo necessária vista para a transformação do *background*.

Devem ser ainda apontadas como referências fundamentais Kazumi Munakata, Verena Alberti e, novamente, Alain Choppin. A tese de Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, é uma abordagem pormenorizada da complexidade do fazer editorial no ramo de didáticos, chegando mesmo ao nível da materialidade do texto nas páginas impressas. Pelo *corpus* de obras constituído, seria aqui impossível abarcar toda essa complexidade e chegar à materialidade,⁵ assim, além da compreensão do percurso do processo produtivo,

⁴ Cf. também Bittencourt (2003).

⁵ Cf. as propostas de Darnton (1990) e Chartier (1991, 1990) e as reflexões de Munakata (2003) e Batista (2002).

reconhecemos no sétimo capítulo uma contribuição decisiva: “Autor: professor no texto” (MUNAKATA, 1997, p. 154 e ss.). Nele, o pesquisador desenvolve a perspectiva dos autores em relação às dificuldades inerentes ao seu trabalho — nem sempre reconhecidas, nem sempre valorizadas.

Verena Alberti foi tomada como referência para a consideração de entrevistas com os autores de livros didáticos. Embora estas tenham sido realizadas por escrito, conservam as mesmas dificuldades de fontes orais, pois se trata da produção de uma fonte, de um monumento: “é uma fonte intencionalmente produzida, colhida *a posteriori*” (ALBERTI, 2006, p. 168). É preciso, portanto, levar em conta a distância existente entre o momento da produção e o passado: “estar atento ao fato de significados atribuídos a ações e escolhas do passado serem determinados por uma visão retrospectiva, que confere sentido às experiências no momento em que são narradas” (Ibid., p. 170).

A Choppin recorremos, mais uma vez, para definir os critérios de seleção dos títulos didáticos a serem analisados no vasto conjunto que compôs o levantamento prévio, realizado a partir do Banco de Dados Livres (vinculado ao Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). No que se refere a investigações empreendidas por historiadores, esclarece o pesquisador francês:

Levando em consideração a abundância da produção e das numerosas edições, o pesquisador, que empreende a análise de um *corpus*, limita-se, geralmente, por obrigação material ou por escolha, à análise de uma amostra. O mais frequente, deseja deter-se somente nos manuais “os mais utilizados”, mas não pode conhecer a quantidade de tiragem. É a associação de quatro critérios que podem, então, lhe dar uma indicação sobre a difusão de um livro escolar: a duração da vida editorial (diferença entre as datas da última e da primeira edição); o número de edições declaradas (mas a estratégia dos diferentes editores não é idêntica e a realidade das edições anteriores não é sempre assegurada); o número das edições indicadas pelas bibliografias; e, por fim, o número de exemplares conservados (CHOPPIN, 2002, p. 20).

Empregamos, por serem mais confiáveis, apenas os dois primeiros critérios apontados por Choppin. Entretanto, como veremos ao longo dos capítulos, a disponibilidade e a precisão quanto a essas informações são desiguais. De qualquer forma, a seleção dos livros didáticos certamente conseguiu abranger os mais difundidos. Assim, no recorte temporal que se inicia em 1944, com a publicação de *Manual Língua Portuguesa*, de Artur de Almeida Torres e J. Nelino de Melo, e vai até 1987, com a publicação de *Língua, Literatura e Redação*, de José de Nicola, foram selecionados dezesseis títulos didáticos. Foi levada em conta a produção didática editada a partir das mudanças advindas da Reforma Capanema.

Especificamente sobre livros didáticos destinados à disciplina de Português no ensino médio, foram encontradas poucas pesquisas. Alguns trabalhos constataram que o livro didático ocupa um lugar central nas aulas e fizeram análises pouco detidas: Maria Teresa Fraga Rocco (1981), Lígia Chiappini Moraes Leite (1983, 2005), Alice Vieira (1988) e Cyana Leahy-Dios (2004).

Rocco, ao traçar o perfil dos professores que constituíram sua investigação sobre a problemática da relação entre literatura e ensino, observou: “Já com relação aos livros didáticos, percebi que apenas pequeno número desses professores não os empregam em seu trabalho.” (ROCCO, 1981, p. 37). Entretanto, nenhum livro didático foi examinado.

Lígia Chiappini, em texto de franca contrariedade em relação aos livros didáticos pelo fato de haver um congelamento do saber, após lembrar de trabalhos acadêmicos que os criticam e de que muitos dos realizadores desses trabalhos se tornam autores de manuais, assinalava: “É frequente também que esses estudiosos, assim fazendo, esbarrem com dificuldades decorrentes em grande parte do distanciamento que há entre eles e os usuários de seu novo manual” (LEITE, 1983, p. 105). Mas colocava o problema em termos gerais: as dificuldades são “também decorrentes da própria natureza autoritária e parcial desse instrumento” (Ibid., p. 105). Em outro texto, ao analisar em um breve parágrafo o livro didático *Estudos de Língua e Literatura*, de Tufano, dizia: o livro “dá a ilusão para o aluno de que ele chega a conclusões por si mesmo, quando, na verdade, as atividades o dirigem de tal forma que ele chega às conclusões do autor” (LEITE, 2005, p. 123).

Vieira investigou o trabalho de 98 professores e o aprendizado e a posição de 580 estudantes em relação à literatura (levantados através de questionários) — professores e estudantes da rede pública e da rede privada. Obteve o seguinte dado: “Em nossa amostra, 61,7% dos professores adotam um livro didático em suas classes” (VIEIRA, 1988, p. 76). E informou os livros didáticos que atingiram percentual superior a 10%: *Estudos de língua e literatura* (Tufano), 28,3%; *Encontro com a Linguagem* (Brait, Negrini e Lourenço), 11,7%; *Literatura e linguagem* (Megale e Matsuoka), 11,7%; *Estudo Dirigido de Português – Língua e Literatura* (Benemann e Cadore), 10%. Apenas o segundo não entrou aqui no *corpus* da pesquisa.

Leahy-Dios partiu de dados levantados em escolas do Rio de Janeiro e procurou analisar as implicações socioculturais e políticas de qualquer ensino de literatura, perpassadas por uma dimensão multicultural. Ao se referir à presença do livro didático, afirmou: “O

padrão pedagógico do ensino de literatura apresentou pouca variação: os professores seguiam o modelo de leitura dos conteúdos do livro didático como forma de estímulo áudio-oral”, ao que se seguia “a leitura silenciosa dos mesmos conteúdos no livro e a execução dos exercícios de fixação da aprendizagem, também do livro” (LEAHY-DIOS, 2004, pp. 65-66). Entre os autores de livros didáticos mencionados estavam Tufano, Faraco e Moura, e Nicola. Todos eles são aqui abordados.

Alguns outros trabalhos se debruçaram sobre os livros didáticos, em análises detalhadas. Entre estes, por terem tratado de livros didáticos incluídos no *corpus* dessa pesquisa, serviram de apoio os de Marisa Lajolo (1975), Emília Amaral (1986), José Luís Jobim Fonseca (1986), Regina Hubner (1990), William Cereja (2004, 2005) e Carolina Yokota Lima (2008). As discussões aí realizadas serão retomadas, em momento oportuno, no transcorrer dos capítulos.

No primeiro capítulo, *Primeiras menções, exposições e excertos: “romancistas do Nordeste”*, empreendemos o exame da vulgata da disciplina de Português e do lugar que nela cabia às obras dos então chamados “romancistas do Nordeste” em oito títulos didáticos destinados ao nível de ensino na época denominado 2º ciclo do secundário ou curso colegial. Para tanto, verificamos a autoria e o modo de produção dos programas que deveriam ser seguidos pelos autores de livros didáticos. De autores e de livros didáticos, foi necessário considerar ainda a trajetória de formação acadêmica, de experiência profissional e de produção intelectual, assim como a configuração da disputa pelo mercado escolar “colegial”.

No segundo capítulo, *Indefinições e reconfigurações: entre o critério regional e o temporal*, procuramos analisar uma série de mudanças que ocorreram após a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1971. Tais mudanças incluíram a descentralização na elaboração de programas, o currículo dos cursos de Letras, a produção de novas referências bibliográficas por parte da crítica literária (que passou a ser acadêmica), o surgimento de novas editoras e a oscilação da produção didática para a disciplina de Português. Três títulos didáticos de ampla difusão, editados a partir de 1970, permitiram esmiuçar todas essas indefinições e reconfigurações, que abarcavam as abordagens realizadas sobre as obras literárias dos escritores aqui investigados.

Por fim, no terceiro capítulo, *A nova vulgata e o novo lugar das obras: “2ª fase da prosa modernista”*, consideramos que três títulos didáticos editados a partir de 1975, pela

difusão e longevidade, tiveram importância primordial no assentamento de uma nova vulgata para a disciplina de Português e na definição do lugar que cabia às obras literárias dos cinco escritores nessa vulgata e no ensino da história da literatura brasileira do século XX. Como veremos, isso foi atribuído sobretudo à formação acadêmica dos autores. À publicação desses três títulos didáticos, seguiram-se propostas metodológicas do Estado de São Paulo e do governo federal para a disciplina, entretanto, tais propostas eram apenas parcialmente novidade para os autores dos livros didáticos surgidos antes delas, pois esses autores já se moviam no mesmo terreno referencial. Para encerrar, examinamos ainda dois títulos didáticos dos anos 1980, editados ainda hoje, que repetiram as bases dos livros didáticos precedentes, confirmando o assentamento da nova vulgata e, nessa, do lugar das obras dos cinco escritores.

CAPÍTULO 1

PRIMEIRAS MENÇÕES, EXPOSIÇÕES E EXCERTOS: “ROMANCISTAS DO NORDESTE”

“O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.” “O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la.” Eis o artigo segundo e a primeira frase do artigo quarto da *Lei orgânica do ensino secundário*, Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei integrante daquela que, segundo Schwartzman *et alii* (2000), seria a “tentativa, feita pelo ministério Capanema, de reproduzir no Brasil a estrutura centralizada de tipo napoleônico” (p. 279), a reforma do sistema educacional encabeçada por Gustavo Capanema no transcurso da Era Vargas.

O trecho citado do artigo quarto estabelecia para o curso colegial a seriação ainda hoje vigente no atual ensino médio, três anos. Entretanto, a divisão da Reforma Capanema definia o secundário como unidade entre ginásio e colégio, precedido pelo ensino primário. Concebido legalmente como continuidade do ensino primário, o ensino secundário tinha em vista “formar as individualidades condutoras” (art. 23), e é com esta restrição, constante no próprio texto da lei, que devem ser compreendidas as finalidades irrestritamente elencadas no artigo primeiro: formar “a personalidade integral dos adolescentes”, acentuar e elevar “a consciência patriótica e a consciência humanística” e “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”. Esta distinção entre um nível de ensino popular, com infusão de “sentimento patriótico”, e outro nível destinado aos condutores, com formação de “consciência patriótica”, é assinalada por Schwartzman *et alii* (2000) a partir de anotações de próprio punho do ministro Capanema. Para este, os adolescentes do secundário deveriam tornar-se “homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (Ibid., p. 210). É certo que havia ainda os vários ramos do ensino profissional (comercial, industrial, agrícola e normal), ramos de ensino pós-primário, mas, como salientam Haidar e Tanuri, a cada grupo social caberia o seu lugar:

Embora elevando a posição dos cursos técnicos na estrutura vertical do sistema e instituindo um paralelismo entre eles e o ensino secundário – em termos de duração e divisão dos ciclos –, as Leis Orgânicas representaram a definição perfeita de uma estrutura estratificada de ensino pós-primário, no interior do qual era mantido o velho dualismo entre o ensino popular e de elites. Com efeito, os vários ramos de ensino caracterizavam-se como “tipos” específicos, com conteúdos e finalidades específicas próprias, sem possibilidade de articulação entre si. (HAIDAR; TANURI, 2002, pp. 91-92)

Estas divisões entre os outros tipos de ensino e o secundário, e, neste, a unidade entre ginásio e colégio, necessitam ser aqui ressaltadas porque deveriam estar implícitas na elaboração de todos os programas e dos livros didáticos para o secundário e para a disciplina de Português no curso colegial, que nos interessa diretamente. Configurava-se, assim, o arcabouço legal montado lentamente durante a longa permanência de onze anos de Capanema no então Ministério da Educação e Saúde. O arcabouço seria descaracterizado ao correr dos anos 1950, mas prevaleceria até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 — e, em alguns aspectos, mesmo até a LDB de 1971.

De fato, como bem apontava a lei, a escola secundária era frequentada por uma pequena elite. Em se tratando do curso colegial, mais ainda. Em abrangente ensaio intitulado *A Educação Secundária no Brasil*, com subtítulo *Ensaio de identificação de suas características principais*, publicado em 1954 por Jayme de Abreu,¹ era indicado que apenas 6% da população teoricamente em idade de frequentar tal nível de ensino estavam nele matriculados. Para o curso colegial, o percentual caía para cerca de 1%: um total de 76.286 matrículas. Se o ginásio era uma primeira barreira para muitos, havia uma segunda: o colégio. Assim, constatava Abreu: “Findo o ciclo ginásial, grande número de alunos ou abandona os estudos ingressando na vida prática ou busca um segundo ciclo que forme profissionalmente” (ABREU, 1955, p. 42). A preferência era pelo ensino comercial: “para aí alcançar o diploma do curso técnico de contabilidade (contador)” (Ibid., p. 42). Dessa forma, era sobretudo para os colegiais clássico e científico que valia a afirmação de Abreu: “Toda sua organização vem sendo processada em torno dos interesses de dez por cento da clientela da escola secundária que a frequentou como escola preparatória para cursos superiores.” (Ibid., p. 47).

Os livros didáticos que serão aqui analisados visavam, especialmente, a essa restrita clientela. Clientela que saltou para 125.327 em 1961 e para 370.146 em 1969.² Entretanto, certamente tal clientela era incrementada por uma parcela de estudantes que estavam

¹ O ensaio foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Tratava-se de “Trabalho apresentado ao Seminário Inter-Americano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile (janeiro 1955). O temário foi organizado pela Divisão de Educação do Departamento de Assuntos Culturais da União Panamericana.” (ABREU, 1955, p. 26)

² Cf. *Estatísticas do Século XX*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2003.

matriculados nas outras modalidades do segundo ciclo do ensino secundário. Dessa maneira, mesmo que fosse possível confiar plenamente nos dados, definir o tamanho do mercado escolar colegial é tarefa fadada a imprecisões. Embora também não seja possível saber quantos exemplares foram vendidos e quantos professores e estudantes deles fizeram uso, no caso de uma das editoras, a Companhia Editora Nacional, era registrado o número de exemplares impressos.

Ressaltados o caráter do curso colegial com sua paulatina descaracterização e as inevitáveis imprecisões precedentes, elencamos os livros didáticos que serão objeto de análise neste capítulo:³

- ***Manual de Língua Portuguesa***, em 3 volumes, de Artur de Almeida Torres e J. Nelino de Melo, publicado pela Companhia Editora Nacional entre 1944 e 1951. Total de edições dos 3 volumes: 11. Do volume 3: 2.⁴
- ***Português para o colégio***, em 3 volumes, de José Cretella Júnior, publicado pela Companhia Editora Nacional entre 1949 e 1957. Total de edições dos 3 volumes: 15. Do volume 3: 4.⁵
- ***Compêndio de língua e de literatura***, em 3 volumes, de Sílvio Elia e J. Budin, publicado pela Companhia Editora Nacional entre 1953 e 1961. Total de edições dos 3 volumes: 33. Do volume 3: 10.⁶
- ***Português no colégio***, em 2 volumes, de Raul Moreira Léllis, publicado pela Companhia Editora Nacional entre 1963 e 1972. Total de edições dos 2 volumes: 23. Do volume 2 (equivalente do volume 3): 8.⁷
- ***Língua Portuguesa***, em 3 volumes, de Clóvis Leite Ribeiro, José Lourenço, Felipe Jorge e Válder Wey, publicado pela Editora do Brasil entre 1944 e, provavelmente, 1953. Total de edições dos 3 volumes: 15. Do volume 3: 5.⁸

³ Cf. *Edições de livros didáticos para o curso colegial* (Anexo I).

⁴ Alcançou com seus três volumes uma produção de 48.234 exemplares entre fevereiro de 1944 e março de 1951. O terceiro volume sofreu atraso em sua escrita, pois teve a primeira edição publicada somente em janeiro de 1949, exatamente seis anos após a expedição do programa — que também ocorrera no mês de janeiro. Essa foi uma das razões para apenas duas edições (10.034 exemplares) deste terceiro volume. Cf. Mapas de edição, Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

⁵ Os três volumes atingiram 78.758 exemplares em agosto de 1957, ano das últimas impressões. As quatro edições do volume 3 totalizaram 21.228 exemplares. Cf. Mapas de edição, Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

⁶ Foram editados 184.736 exemplares dos três volumes entre março de 1951 e agosto de 1961. Do volume 3 apenas, 51.357 exemplares. Cf. Mapas de edição, Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

⁷ Em 2 volumes apenas, este certamente foi um dos livros didáticos para o curso colegial mais difundidos na década, com um total de 399.381 exemplares produzidos entre agosto de 1963 e abril de 1972 (8 edições somando 102.757 exemplares eram do volume para o terceiro ano).

⁸ As primeiras edições dos volumes 1 e 2 são de 1944, a do volume 3 é de 1945. As últimas edições localizadas foram a quinta do volume 1, de 1948, uma sem especificação de edição do volume 2, de 1953, e a quinta do volume 3, de 1950. Recordamos que um novo volume 1 foi editado após o programa de 1951, cujo autor era Felipe Jorge (*Estudo da Língua Portuguesa*). Há um hiato quanto aos dados entre 1953 e 1956.

- *Língua Portuguesa*, em 3 volumes, de Válder Wey, publicado pela Editora do Brasil entre 1956 e, provavelmente, o início dos anos 1970. Total de edições dos 3 volumes: 84. Do volume 3: 21.⁹
- *Curso de Português*, em 3 volumes, de Modesto de Abreu e Enéas Martins de Barros, publicado pela Editora do Brasil entre 1951 e, provavelmente, 1958. Total de edições dos 3 volumes: 17. Do volume 3: 4.¹⁰
- *Súmulas de literatura brasileira*, volume único, de Cândido de Oliveira, publicado primeiramente pela Luzir e depois pela Biblos, provavelmente entre a segunda metade da década de 1950 e o início dos anos 1970. Total de edições: 23.¹¹

A grande maioria dos autores desses livros didáticos integrava o que Jayme Abreu chamou de “professorado público”, que recebia “remuneração condigna” e gozava de “uma série de vantagens ponderáveis”, além do “prestígio de catedráticos oficiais” que lhes propiciava a escrita de livros didáticos (ABREU, 1955, p. 76). Diferentemente da maioria do professorado, “elementos improvisados”, de “formação inadequada” (Ibid., p. 72).¹²

Nesse capítulo, depois de tratar dos programas para a disciplina de Português de 1943 e de 1951, atentando para a sistemática de sua elaboração, traçaremos um perfil desses professores-autores. Em seguida, abordaremos a concorrência das editoras pelo mercado escolar colegial e aspectos do complexo fazer editorial. Depois desse percurso, será possível iniciar com mais propriedade o exame dos livros didáticos e das primeiras menções, exposições e excertos concernentes aos cinco “romancistas do Nordeste” e às suas obras.

⁹ A edição de 1956 localizada é a primeira do volume 3, mas, possivelmente, todos os volumes tiveram primeira edição neste ano, pois em 1958 o volume 2 encontrava-se em terceira edição. As últimas edições encontradas foram a trigésima quarta do volume 1, a vigésima nona do volume 2 e a vigésima primeira do volume 3. Todas foram publicadas em ano indeterminado da primeira metade da década de 1970. (A vigésima sétima edição do volume 1 é datada de 1969; do mesmo ano é a décima sétima edição do volume 3).

¹⁰ A primeira edição encontrada, um volume 1 de 1954, não possuía indicação de edição. As últimas edições, de 1958, foram a sétima do volume 1 e a quarta do volume 3. Houve ainda uma sexta edição do volume 2, em 1957. Assim, somaram 17 edições. Há um hiato nos dados entre 1951 e 1954, mas é a obra de Modesto de Abreu, *Meus oitenta anos*, informa que os volumes 1, 2 e 3 foram publicados, respectivamente, em 1951, 1952 e 1953 (ABREU, 1981).

¹¹ A edição mais antiga localizada é a sexta, de 1959. A obra possuía aparência de apostila datilografada e não foi produzida por editora. Constava o distribuidor na página de rosto, Livraria Nobel, e na quarta capa, o impressor, Estabelecimento Gráfico Politipo. A edição seguinte foi publicada em 1960 pela Editora Luzir. Entre a nona edição (1961), também publicada pela Editora Luzir, e a décima segunda (sem data), publicada pela Gráfica Biblos Editora, há um lapso de informação. O certo é que a Biblos editou a obra até a última edição encontrada, a vigésima terceira, também sem data, na qual constava “2º grau”, portanto, de 1971 ou posterior.

¹² As palavras são do *Relatório geral da comissão elaboradora do Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Os programas de 1943 e de 1951: de filólogos

O programa de julho de 1942 para o ginásio organizava suas especificações em três tópicos: *leitura, gramática e outros exercícios*.¹³ Não havia indicações pontuais quanto a autores e obras de literatura. Entretanto, na parte de leitura para a 4ª série, havia uma observação precisa: devia-se “já aspirar a constituir uma iniciação literária, em excertos da literatura brasileira e portuguesa” (p. 354, grifo nosso).¹⁴ Já nas *Instruções metodológicas para execução do programa de português*, no tópico *Observações gerais*, salientava-se que “o professor se esforçará por incutir nos alunos o amor da língua” (p. 359) e, nos três itens seguintes, expressava-se o desdobramento particular das finalidades do ensino secundário no que tangia à disciplina de Português. Cabia ao curso colegial a iniciação literária, entendida como entrada no prestigioso domínio da língua, a modalidade mais nobre por ser “a de mais importante papel social e político” (p. 359). Para este domínio era direcionado o ensino precedente. A dimensão humanística era mesclada à preocupação patriótica, motivada por “forças dissolventes” encarnadas em “estrangeiros das mais variadas procedências” (p. 359). A ameaça à solidez do Estado-nação, ou talvez a tentativa de reconfigurá-lo em certo sentido, através da educação tal qual reformada por Capanema e seu ministério, estava na ordem do dia. Nisso, os inimigos declarados, mas não os únicos, eram os estrangeiros¹⁵, afinal, “zelar a língua literária é, para o Brasil, um dever de própria defesa”, seria “condenável menosprezá-la depois de ela ter atingido tão alta perfeição como a atual” (p. 359). Assim marcado pela necessidade de formação de “consciência humanística” e de “consciência patriótica”, o ensino de português no curso colegial foi concebido, repetindo em menor escala programas anteriores e com novas conotações, sobretudo como ensino de literatura.

O programa de Português para o curso colegial, clássico e científico, foi expedido pela Portaria Ministerial nº 87, em 23 de janeiro de 1943, seis meses depois do programa do ginásio. Nele, constavam quatro tópicos para a primeira e a segunda séries. Três eram comuns

¹³ *Outros exercícios* eram exposição oral, redação e composição, ensaios de crítica, análise literária.

¹⁴ As referências aos programas, quando não houver indicações, são da compilação reunida no anexo II da tese de Márcia Razzini (2000). Nos anexos dessa dissertação, reproduzimos as indicações específicas para o curso colegial.

¹⁵ As “forças dissolventes”, em parte estrangeiras, foram, com uma leve alteração para “fatores dissolventes”, especificadas no programa de 1951: “seduções do materialismo, da incúria ou da frivolidade” (Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951).

às duas: *gramática, leitura e outros exercícios*.¹⁶ O primeiro era incomum: *Noções Gerais de Literatura* na primeira série e *Noções de História da Literatura Portuguesa* na segunda série. O tópico *Noções Gerais de Literatura* pode ser considerado uma propedêutica panorâmica e teórica a textos e histórias literários, englobando questões como conceito de literatura, escolas literárias, estilo, distinção prosa/poesia e gêneros literários. Segundo Roberto Acízelo de Souza (1999), em investigação sobre o ensino de retórica e poética no Brasil oitocentista através dos programas do Colégio Pedro II, essas noções gerais reuniam sobrevivências da vertente retórico-poética que estavam, deste o século XIX, em disputa com a vertente historicista.

O tópico *leitura* estabelecia para a primeira série “páginas de autores de língua portuguesa, desde trovadores medievais até escritores do século XX”, e, para a segunda, “páginas de autores portugueses de várias eras literárias” (p. 361). As leituras de tais páginas deveriam ser acompanhadas de “comentário filológico-gramatical no qual se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no curso ginásial.” (p. 361). Para a terceira série, não havia o tópico *gramática* e era definido o estudo de *Noções de História da Literatura Brasileira*, com *leitura* de “páginas de autores brasileiros” (p. 361) da “era colonial” e da “era nacional”. Dessa forma, apesar de o tópico *leitura* da primeira série incluir escritores brasileiros, a literatura brasileira concentrava-se na terceira série. Assim, como observa Razzini, era atingido o “objetivo patriótico e nacionalista, estabelecido na lei, quando tratava de nossa literatura, na 3ª série” (RAZZINI, 2000, p. 106).

O programa para a disciplina, assim como o do curso ginásial, pode ter a autoria atribuída a Sousa da Silveira. Entretanto, o programa era submetido à apreciação de Gustavo Capanema e de outros professores ligados ao ministro. Tanto que documentos indicaram que uma primeira versão do programa, datilografada, foi enviada a Capanema ainda em julho de 1942. Uma segunda versão, manuscrita e sem data, seria providenciada e reapresentada pelo mesmo Sousa da Silveira. Sem realizar a confrontação das versões, assinalamos, contudo, que não houve discordâncias quanto ao que havia sido definido para a terceira série. Sousa da Silveira apenas notificou e rubricou: “[O programa será o mesmo que foi apresentado ao sr. Ministro em 31-7-1942. SS]”¹⁷.

¹⁶ Em *outros exercícios*, o programa especificava: exercícios de exposição oral; exercícios de redação e composição; análise literária.

¹⁷ Arquivo Gustavo Capanema. GCg 39.01.00. CPDOC/FGV, RJ.

Filólogo, Sousa da Silveira era engenheiro de formação, mas abandonou a carreira e passou a se dedicar ao magistério, primeiramente no ensino secundário (entre 1920 e 1935) e, posteriormente, no ensino superior. Foi professor catedrático de Língua Portuguesa da Universidade do Distrito Federal (entre 1935 e 1939) e na Faculdade Nacional de Filosofia (de 1939 até aposentadoria em 1953) (SILVA, 1984). Desenvolveu atividades junto a Capanema desde 1934, quando integrou comissão designada para tratar de uma reforma ortográfica. Das atividades desenvolvidas, embora não mencione o programa aqui em questão, referindo-se apenas ao do ginásio, Maximiano de Carvalho e Silva, em livro dedicado à vida e à obra do filólogo, considera-o “o ponto mais alto da colaboração prestada por Sousa da Silveira aos planos de renovação do Ministro Gustavo Capanema.” (Ibid., pp. 77-78). Na sua avaliação, Silva ressalta as contribuições quanto às recomendações, de grande mudança, relativas ao ensino gramatical, a especialidade e o ponto forte do autor dos programas. Por modéstia ou por convicção, Sousa da Silveira afirmava em artigo sobre o amigo Manuel Bandeira: “Noto, na minha exígua formação literária, mais de um vestígio de sua influência benéfica.” (SILVEIRA, 1936 *apud* SILVA, 1984, p. 16, nota 45).¹⁸ Apesar disso, ambos os programas, do ginásio e do colégio, couberam ao então professor da Faculdade Nacional de Filosofia. E Sousa da Silveira, que como afirmamos não reformulou a parte do programa destinada ao terceiro ano do curso colegial, assim detalhou as noções de história da literatura brasileira:

Unidade I - *Introdução*: 1. A língua portuguesa do Brasil. 2. Influências portuguesa, indígena e africana na língua, bem como na literatura popular.

Unidade II - *Era colonial*: 1. A literatura dos catequistas e dos viajantes no século XVI. 2. O século XVII. A poesia de Gregório de Matos, a prosa de Frei Vicente do Salvador. 3. O século XVIII. As academias literárias, o grupo mineiro, a influência da poesia popular em Domingos Caldas Barbosa, os trabalhos da história e genealogia, o dicionarista Moraes.

Unidade III - *Era nacional*: 1. O Romantismo no Brasil. 2. A poesia de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Junqueira Freire, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela, Castro Alves. 3. O romance de Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antonio de Almeida, José de Alencar, Visconde de Taunay. 4. O teatro de Martins Pena e França Júnior. 5. Figuras menores na poesia, no romance e no teatro; historiadores, críticos e jornalistas. 6. A oratória política e sagrada.

Unidade IV - *Continuação da era nacional*: 1. Machado de Assis. 2. A renovação parnasiana na poesia: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho. 3. A renovação realista no romance: Aluísio Azevedo, Raul Pompeia. 4. Historiadores, críticos, jornalistas, oradores. 5. O Simbolismo: Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens, Mário Pederneiras. 6. A obra filosófica de Farias Brito. 7. O movimento modernista. Principais autores atuais. (p. 361, grifo nosso)

Devido à ausência de documentos, não é possível conhecer o processo de elaboração tanto das noções de história da literatura brasileira quanto do que ficava definido para a

¹⁸ SILVEIRA, Sousa da. *Animae dimidium meae*. In: *Homenagem a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro, Jornal do Comércio, 1936, pp. 219-223.

primeira e segunda séries (cf. Anexo II). O certo é que a divisão da história da literatura brasileira em duas eras, colonial e nacional, era a divisão de José Veríssimo em sua *História da Literatura Brasileira*, de 1916 (cf. VERÍSSIMO, 1963), precedida por uma introdução na qual deveriam ser abordadas as transformações ocorridas na língua portuguesa em solo brasileiro com encontro de três “raças”. Portanto, periodização política e concepção naturalista de literatura para autores e obras em sua maioria dos séculos XIX e anteriores numa divisão simples em apenas duas eras. Por outro lado, não é certo, mas muito provável, Sousa da Silveira deve ter recorrido ao gigantesco programa anterior para a disciplina, de 1936. Neste, além do que permaneceria no novo programa de 1943, era prescrito o estudo das literaturas hispano-americanas, francesa, inglesa, espanhola, alemã, italiana e ainda outras. O filólogo teria, então, realizado cortes e inserções.¹⁹ Ainda no terreno da hipótese, também muito provável, Sousa da Silveira teria recorrido ao amigo Manuel Bandeira, cuja obra *Noções de História das Literaturas* registrava em seu índice a mesma sequência de palavras utilizadas no programa: “*Historiadores, críticos, jornalistas, oradores*” (BANDEIRA, 1942, p. XIII). Reforça a hipótese o fato de no programa de 1936 a sequência não ser essa.²⁰ Havia também, no livro de Bandeira, o seguinte tópico, também final: “*Correntes modernas. O movimento modernista: Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Graça Aranha, etc. Depois do modernismo: poetas, romancistas, ensaístas.*” (BANDEIRA, 1942, p. XIII). Assim, a especificação “O movimento modernista. Principais autores atuais” pode mais facilmente ser aproximada das palavras de Bandeira do que da indicação do programa de 1936: “25 - O movimento modernista na poesia e na prosa. O romance contemporâneo. Correntes atuais.” (p. 351). De qualquer maneira, o relevante aqui é o fato de Sousa da Silveira ter mantido no programa essa especificação, genérica, mas ali permanente. Isso exigiria dos autores de livros didáticos uma abordagem sobre a literatura brasileira do século XX, sobretudo do modernismo em diante.

Em 1951, os programas de todas as disciplinas foram reelaborados pela Congregação do Colégio Pedro II. Na ata de 4 de julho de 1951, foi reproduzida a carta encaminhada por Ernesto Simões Filho, o então ministro da Educação e Saúde do novo governo, eleito, de

¹⁹ Enquanto historiadores, críticos, jornalistas e oradores eram nomeados no programa de 1936, não havia, por exemplo, indicações relativas a Mário Pederneiras e a Farias Brito.

²⁰ “24 - A eloquência e o jornalismo no Brasil. Mont'Alverne, Evaristo da Veiga, Hipólito de Araújo, Rui Barbosa. A erudição: o dicionarista Moraes. O ensaio moral, social e político: Matias Aires, João Francisco Lisboa, Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha. A história: Varnhagen, Oliveira Lima, Capistrano de Abreu. A crítica: Silvio Romero, José Veríssimo, João Ribeiro.” (p. 351)

Vargas. O ministro aí dava as mesmas razões apresentadas quando da divulgação dos programas já prontos: que fosse feita uma “simplificação” (p. 25)²¹, pensando nas diversidades regionais. Ainda com esse fim, os programas deviam ter “certa plasticidade” (p. 26). Para o ministro: “Os professores do ensino secundário deverão encontrar, nos programas elaborados pelo Colégio Pedro II, um roteiro disciplinador — um programa mínimo — necessário ao desenvolvimento dos trabalhos escolares, assegurando-lhes a liberdade de apresentação da matéria, de conformidade com as conveniências didáticas.” (p. 26).

Havia programa mínimo e plano de desenvolvimento do programa mínimo. O primeiro foi expedido pela Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951; o segundo, pouco mais de dois meses depois, pela Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951 (cf. Anexo III). Houve reconfiguração significativa para a primeira e segunda séries. No que se referia às determinações de leitura, na primeira série, seriam estudados autores brasileiros e portugueses que escreveram do século XVIII em diante; na segunda, haveria “textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVI” (p. 365). No entanto, a reconfiguração maior colocava o que antes estava dividido entre a primeira e a segunda séries apenas na segunda: as noções gerais de literatura e a história da literatura portuguesa. Em compensação, não haveria mais na segunda série conteúdos de gramática. Esta ficava confinada ao primeiro ano: “Caberá na 1ª série do segundo ciclo, pelo estudo elementar da gramática histórica, a justificação de várias normas ortográficas e de certos preceitos da gramática expositiva.” (p. 367). Tratava-se de ensinar uma história resumida da língua portuguesa, ou seja, seara de filólogos, os quais tinham o campo de atuação reduzido através da diminuição das horas-aula da disciplina de Latim.²² Quanto à terceira série, não havia muitas alterações nos conteúdos já arrolados no programa de 1943. Basicamente, foram repetidas as “escolas” do programa anterior, sem menção de autores e sem divisão em “eras” — “escolas”, entretanto, não era mais o termo usado, houve alteração para “movimentos”. O item *a* do segundo tópico ganhava aqui um caráter mais genérico, não era feita referência às “raças”. Também não houve alteração quanto à unidade entre ginásio e colégio, com a leitura literária concentrada neste último ciclo: a análise literária “já se pode esboçar nesta série” (p. 366), a quarta do ginásio, como observado na parte de *Instruções metodológicas*. A leitura continuava com a perspectiva filológica, devia

²¹ As numerações de atas aqui indicadas têm como referência: NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II). Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação (1950-1954).

²² Entre 1943 e 1946, as horas semanais obrigatórias de aula da disciplina de Latim no ensino secundário foram reduzidas de 14 horas para 8 (RAZZINI, 2000).

ser seguida de “interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar” (p. 363).

Cumprindo a determinação de simplificar os programas, estes eram realmente mínimos. Para a terceira série era condensado em poucas linhas:

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita.
2. a) Literatura brasileira: formação e desenvolvimento, fases, caracteres de cada fase do período colonial. b) O Romantismo. c) A reação anti-romântica. d) O Parnasianismo. e) O Simbolismo e o movimento modernista. f) Leitura sistemática de autores expressivos desses movimentos. (p. 363)

Já o plano de desenvolvimento para esse programa mínimo, expedido pouco mais de dois meses depois pela Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951, era mais detalhado:

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios orais: resumos de assuntos lidos fora da classe; exposição de pontos de literatura. c) Composição escrita: dissertações morais e literárias, pequenos ensaios de crítica; artigos para a revista escolar; trabalhos de livre escolha do aluno.
2. a) Formação e desenvolvimento da literatura brasileira. A literatura dos viajantes e dos catequistas no século XVI. A poesia, a prosa e a oratória no período colonial. O chamado grupo baiano. Os poetas do grupo mineiro. b) O Romantismo no Brasil. Precursores. Caracteres do Romantismo brasileiro. c) A reação anti-romântica. Autores de transição. d) Os parnasianos e a sua técnica. e) O Simbolismo e as tendências modernas da poesia e da prosa brasileiras. (p. 363)

É importante assinalar que esse plano de desenvolvimento, segundo parecer de 1958 de um técnico de educação, Cleantho R. Siqueira, deveria ser seguido apenas enquanto os estabelecimentos não organizassem seus próprios planos. Entretanto, apesar da abertura, os planos federais acabaram prevalecendo, explicava Siqueira. Para o parecerista, uma das razões era o “comodismo ditado pela publicação de livros didáticos com os planos de desenvolvimento do Colégio Pedro II”.²³ Entretanto, mesmo o plano de desenvolvimento, como podemos verificar pela comparação com o programa mínimo, não trazia muitos pormenores. O plano ainda ressaltava que cabia ao professor escolher uma das diversas divisões em épocas da literatura brasileira e, depois de justificada tal divisão, indicar os autores a serem estudados. O fato é que tanto no programa mínimo quanto no programa ampliado — esta era a forma como alguns autores de livros didáticos se referiam ao plano de

²³ Cf. *Boletim do Centro de Inspectores Federais de Ensino do Estado de São Paulo (C.I.F.E.)*, n. 60, mai-jun. 1960, ano VII, pp. 22-23. O parecer tratava do cumprimento dos programas de ensino a partir da discussão provocada por uma portaria do Ministério da Educação que facultava aos estabelecimentos a distribuição dos tempos escolares semanais. Havia então o impasse entre cumprir o programa e redistribuir os tempos escolares. Para Cleantho R. Siqueira, a outra razão para a adoção dos planos de desenvolvimento do Colégio Pedro II eram “reservas com que sempre têm sido recebidas as tentativas de centralização levadas a efeito pelo Ministério da Educação”, isso e os livros didáticos, entendidos como “comodismo”, “fizeram com que os órgãos estaduais se desinteressassem da prerrogativa que lhes era conferida e não elaborassem os planos estaduais” (Id., p. 22).

desenvolvimento —, as especificações quanto à literatura brasileira do século XX, assim como as outras especificações, procuravam não mencionar autores — modo este como procedeu Sousa da Silveira no programa de 1943. A palavra de ordem, vinda do ministério, foi seguida à risca: simplificar.

As atas da Congregação do Colégio Pedro II registraram, a partir de julho de 1951, algumas discussões quanto à reelaboração dos programas. Entretanto, nada havia sobre os programas para Português. Assim, o que é possível afirmar sobre o resultado oficialmente apresentado é que sobre ele acordaram, como professores catedráticos efetivos de Português, Quintino do Vale, Clóvis do Rego Monteiro e Cândido Jucá Filho, que compareceram às reuniões. José Oiticica, também professor catedrático efetivo de Português, solicitou que registrassem na ata seguinte à votação dos programas: “Peço que se consigne em ata, que nenhuma interferência tive na organização dos programas de português e que votaria contra eles se estivesse presente quando foram aprovados em Congregação. Rio, 24 de setembro de 1951. (a) José Oiticica.” (p. 69). Alvaro Lins (desde 1941) e Afrânio Coutinho²⁴ (desde 1947) eram professores catedráticos interinos — no segundo capítulo, retornaremos aos dois.

Não é possível, aqui, abordar a trajetória de formação de cada um dos professores efetivos de Português que compunham a Congregação do Colégio Pedro II, contudo, é possível afirmar que a especialidade de todos eles era a filologia. Sílvio Elia, ao historiar os estudos filológicos no Brasil, coloca Monteiro e Oiticica, juntamente com Sousa da Silveira, como pertencendo a uma mesma “geração” de filólogos (ELIA, 1975, p. 134 e ss.) — à qual podemos acrescentar Quintino do Vale. Esta “geração” firmou-se no período de 1920 a 1940. Jucá Filho, por sua vez, seria um intermediário entre esta e a “geração” seguinte. Embora nem os professores nem sua produção intelectual devam ter suas particularidades desconsideradas, tanto o ensino de literatura quanto a pesquisa sobre literatura, sem a perspectiva filológica, estavam para eles em segundo plano. Esse traço os unia, esse traço distinguia a proposta de leitura literária de seus programas.

E também os aproximava mais de uns autores de livros didáticos que de outros. Como veremos, embora os programas estivessem, emblematicamente, nas primeiras páginas dos livros didáticos, os autores sabiam como imprimir suas marcas aos conteúdos programáticos.

²⁴ Afrânio Coutinho, como veremos no capítulo dois, tinha muitas discordâncias quanto ao programa.

O perfil dos autores dos livros didáticos “colegiais”

Clóvis Leite Ribeiro, José Lourenço, Felipe Jorge, Válder Wey, Artur de Almeida Torres, José Nelino de Melo, José Cretella Jr., Sílvio Elia, Janette Budin, Enéas Martins de Barros, Modesto de Abreu, Cândido de Oliveira e Raul Moreira Lélis foram os autores dos livros didáticos mais editados entre o período posterior à Reforma Capanema e anterior à Lei nº 5.692, de 1971. A viga mestra das obras desses autores eram os programas tratados no tópico anterior. Entretanto, a construção do livro didático era submetida a sujeitos de trajetórias formativas, intelectuais e profissionais nas quais é possível identificar semelhanças, sobretudo na formação acadêmica, mas, também, nas quais é possível discernir diferenças na atuação profissional e na produção intelectual — produção esta que inclui os livros didáticos aqui em questão. Assim sendo, é necessário, primeiramente, recuperar essas trajetórias para, em seguida, examinar semelhanças e diferenças.

Na página de rosto dos volumes de *Língua Portuguesa*, Ribeiro foi posto, graficamente, como o principal autor e foi identificado como “Ex-Professor do Colégio da Universidade de S. Paulo”. O prefácio não assinado, igual nos três volumes, dizia que o livro resultou do encontro de um professor do Colégio Universitário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo²⁵ e de ex-alunos da mesma faculdade: Válder Wey, Felipe Jorge e José Lourenço. Estes foram identificados na página de rosto como “Licenciados pela Faculdade de Filosofia da Universidade de S. Paulo”. Em 1945, ano da primeira edição de *Língua Portuguesa*, Ribeiro contava 47 anos, já havia publicado, em 1923, o livro de poesia *A porta do tempo*. Era também advogado, linguista e ensaísta (COUTINHO; MOUTINHO, 2001). Apesar de ser posto como o principal autor do livro didático, Ribeiro ficou apenas com a autoria das unidades um e dois do terceiro volume (a língua portuguesa no Brasil e era colonial da história da literatura brasileira).

Sobre Jorge e Lourenço, poucas informações. A Jorge coube, no volume um, “Síntaxe das categorias gramaticais. Gêneros literários. Antologia” (1ª ed., 1945, v. 3, p. 11). Também foi o autor de novo volume 1 produzido após a expedição do programa de 1951. Isso indicia que sua especialidade era língua. Lourenço, por fim, responsabilizou-se pela autoria das duas

²⁵ O Colégio Universitário da Universidade de São Paulo era dividido em cinco seções, sendo a 5ª seção destinada à preparação de candidatos à “seção de letras clássicas e modernas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (Decreto nº 6.430, de 9 de maio de 1934, Art. 1º, §5). Esse colégio seria extinto pelas mudanças decorrentes da Reforma Capanema.

primeiras unidades do volume 1 (conceituação de literatura, escolas literárias, distinção entre prosa e poesia) e a quarta unidade do volume três (história da literatura brasileira a partir de Machado de Assis).²⁶

Wey era apontado como o autor de todo o volume dois e da terceira unidade do volume três de *Língua Portuguesa* (do romantismo até Machado de Assis, sem incluir este). Formado em 1941, Wey contava 27 anos de idade quando da publicação da primeira edição (1945), para a qual certamente contribuiu sua experiência em colégios paulistanos. Ele foi também o único autor da longa nova versão desse livro didático, nova versão esta publicada em 1956. O *curriculum vitae* de Wey que consta no Acervo da Biblioteca Walter²⁷ Wey da Pinacoteca do Estado de São Paulo registra uma longa enumeração de suas atividades. Devido à relevância e concisão das informações, convém citá-las aqui, na íntegra, até o ano da primeira edição da nova versão do livro didático:

1. Licenciado em Letras Clássicas e Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1941.
2. Sendo estudante, foi professor de Literatura Portuguesa no Curso de Férias pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia.
3. Em 1941, com o Dr. Rui Bloem, dirigiu a revista “Filosofia Ciências e Letras”.
4. De 1939 a 1941 pertenceu à Academia de Letras Americanas.
5. De 1938 a 1943 foi secretário e tradutor do Teatro Universitário, passando, nesse último ano, como Secretário, para o Grupo Universitário de Teatro [...].
6. De 1941 a 1944 foi professor de Literatura Portuguesa, de Literatura Brasileira e de Latim nos Colégios Paulistano, Pedro de Toledo e Rio Branco.
7. Em 1945, por indicação da Cátedra de Filologia Portuguesa da Universidade de São Paulo foi contratado pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil para integrar a Missão Cultural Brasileira no Paraguai.
8. Em Asunción foi professor na Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraguai. Lecionou, aí, de 1945 a 1948, Literatura Brasileira, Língua Portuguesa e Filologia Latina.
9. De 1946 a 1948 foi professor na Escola do Estado Maior das Forças Armadas do Paraguai, dos cursos de Português e Literatura Brasileira para seus oficiais.
10. Enquanto esteve no Paraguai foi professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Instituto Cultural Brasil-Paraguai.
11. Em 1948, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil o transferiu para Montevidéu como professor de Português, de Literatura Portuguesa e de Literatura Brasileira do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro, cargo que exerceu até 1963.
12. Em 1949, foi designado Vice-Presidente da Junta Coordenadora Permanente dos Congressos de Língua Tupi-Guarani, com sede em Montevidéu.
13. Em 1950 foi nomeado Diretor da Seção Didática do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro.
14. De 1950 a 1963 lecionou Língua Portuguesa aos alunos do Instituto Militar de Estudos Superiores (Escola do Estado Maior do Exército do Uruguai).

²⁶ Segundo informações de Valquíria Wey, filha de Válder Wey, em resposta que nos foi enviada via correio eletrônico, tanto José Lourenço quanto seu pai foram assistentes de Antônio Soares Amora na Universidade de São Paulo. Ainda segundo Valquíria Wey, Lourenço faleceu antes da publicação do livro didático.

²⁷ Adotamos a grafia com “V” por ser a utilizada pelos livros didáticos.

15. De 1953 a 1955 ministrou curso de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira na Faculdade de Humanidades da Universidade da República Oriental do Uruguai.²⁸

Wey permaneceu, durante o período de edição da segunda versão de *Língua Portuguesa*, em atuação profissional no exterior, pois retornou ao Brasil somente no início dos anos 1970. Seu currículo é um verdadeiro atestado de vida dedicada ao ensino de Português e de Literatura Brasileira. Sem dúvida, tal dedicação contribuiu de maneira decisiva na elaboração de seu livro didático.²⁹

Artur de Almeida Torres foi o autor dos dois primeiros volumes de *Manual de Língua Portuguesa*. No terceiro, contou com a coautoria de Melo. Torres contava 41 anos em 1944, já publicara um livro intitulado *Contos* (em 1930) e possuía livros didáticos para o ensino secundário editados pela Companhia Editora Nacional desde 1936,³⁰ o mesmo ano de sua diplomação em Direito. Na primeira edição do *Manual de Língua Portuguesa*, indicava-se que Torres era “Ex-Professor do Colégio de Pedro II” e membro da Academia Fluminense de Letras. Em sua produção intelectual, Torres alternou entre obras de cunho filológico, comédias e ensaios.³¹ Também pertenceu ao PEN Clube Brasil e à Academia Brasileira de Filologia. O resumo de suas atividades informa: “ensaísta, contista, crítico, filólogo, conferencista, teatrólogo, professor, diplomado em direito (1936), advogado, funcionário público” (COUTINHO; MOUTINHO, 2001, p. 1576).

José Nelino de Melo, o outro autor de *Manual de Língua Portuguesa*, muito provavelmente teve formação similar à de Budin, tratada adiante nesse tópico, pois era nascido três anos depois dela³² e, ao que tudo indica, vivia no Rio de Janeiro. Além dessa obra didática em parceria com Torres, publicou *Aprenda a fazer versos* (Editora Gertum, 1950), *Erros de português e suas correções* (Tecnoprint, 1953; Ediouro, 1966), *Português prático: exercícios para concursos oficiais* (Organizações Simões, 1953), *Dicionário de conjugação de verbos* (Melso, sem data) e *Estudos práticos de gramática normativa da língua portuguesa* (Melso, sem data; Bruno Buccini, 1968). Fazia, assim, da língua a sua especialidade.

²⁸ Cf. Acervo da Biblioteca Walter Wey, Pasta Walter Wey.

²⁹ O currículo de Wey registra ainda que, antes de retornar ao Brasil e se tornar diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 1972, foi encarregado dos Assuntos Culturais das embaixadas do Brasil em Montevideu e no México, Adido Olímpico do Brasil (também no México) e professor extraordinário de Literatura Brasileira na Universidade Autônoma do México.

³⁰ Cf. Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

³¹ Filológicas: *Polêmica com o prof. Sousa da Silveira* (1942), *A linguagem de Rui Barbosa e Machado de Assis* (1951), *Comentários à polêmica entre Rui Barbosa e Carneiro Ribeiro* (1959). Comédias: *Conflitos íntimos* (1954), *A vida de Estudante* (1959). Ensaios: *Raul Pompeia* (1968), *Cruz e Sousa* (1975). (COUTINHO; MOUTINHO, 2001).

³² Cf. Índice de autores da Biblioteca Nacional.

José Cretella Júnior, quando da primeira edição de *Português no colégio*, em 1950, tinha 30 anos de idade. Concluía, em 1941, Letras Clássicas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Já havia publicado livros didáticos de português e latim para o ginásio. Primeiramente pela Editora Renascença, depois pela Companhia Editora Nacional — editados até 1962, tais livros somaram mais de 300 edições. Em 1954, ano em que *Português para o colégio* continuava sendo editado, “ganhou o Prêmio Drault Emany, instituído pelo *Jornal de Letras*, do Rio de Janeiro, com a obra *A Poesia de Augusto dos Anjos*, objeto de elogioso parecer de Otto Maria Carpeaux.”³³ Paralelamente à elaboração das obras didáticas na segunda metade dos anos 1940, cursou Direito. E seguiu carreira acadêmica nessa área.³⁴

Outro autor de obra publicada pela Companhia Editora Nacional, Sílvio Elia contava 40 anos em 1953, ano da primeira edição de *Compêndio de Língua e de Literatura*. Elia pertenceu ao grupo de “conceituados estudiosos da linguagem, respeitados internacionalmente por seus estudos teóricos” (LUTFI, s.d.). Fez o Curso de Humanidades no Colégio Pedro II (PENHA, 2002). Ainda nos anos 1930, um atarefado Sousa da Silveira “convidou então o ex-aluno da UDF Sílvio Elia para ser o seu primeiro colaborador, como professor auxiliar” (SILVA, 1984, p. 68). Elia declinou do convite, pois foi aprovado no concurso para professor da Prefeitura do Distrito Federal (BECHARA, 1999; SILVA, 1984). Em 1940, sua obra *O problema da Língua Brasileira* foi premiada pela Academia Brasileira de Letras (Prêmio João Ribeiro) (PENHA, 2002). Também nesse ano publicou, com o irmão Hamílton Elia, *50 textos errados e corrigidos* — que depois passou para *100 textos errados e corrigidos*, publicado pela editora Francisco Alves. Dedicou-se também ao latim, tendo publicado *O ensino de latim*, em 1959, pela editora Agir. (BECHARA, 1999).³⁵ Ao tratar da produção intelectual de Elia, Bechara menciona o que foi produzido de obras didáticas: “com a professora Janette Budim os três volumes do Compêndio de língua e literatura, e sozinho o volume Língua e literatura” (BECHARA, 1999, p. 10).³⁶

³³ Cf. *Curriculum Vitae de José Cretella Júnior*. Acervo da Academia Paulista de Letras.

³⁴ Tornou-se professor titular de Direito Administrativo na Faculdade de Direito (USP) em 1969. Publicou mais de 150 obras jurídicas e um livro de viagens. Cretella Jr. pertence à Academia Paulista de Letras.

³⁵ Na sequência de sua trajetória, Elia tornou-se professor titular do Colégio Pedro II e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, além de outras instituições. A *Enciclopédia de Literatura Brasileira* registra que foi “ensaísta, filólogo, linguista, doutor em letras (1973), professor universitário, membro da Academia Brasiliense de Letras, Academia Brasileira de Filologia, Academia Luso-Brasileira de Letras, entre outras” (COUTINHO; MOUTINHO, 2001, p. 626). Elia faleceu em 16 de novembro de 1998, no Rio de Janeiro.

³⁶ Este último livro didático seria publicado nos anos 1960, mas foi uma obra fracassada. Tratava-se de um único volume para as três séries do curso colegial, teve edição de apenas 41.379 exemplares entre janeiro de 1965 e

Janette ou Janetta Budin,³⁷ nascida um ano depois de Elia, faleceu no mesmo ano de publicação do *Compêndio de Língua e de Literatura*, antes de completar 39 anos. Na ficha do Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi registrado: “Excluída por haver falecido no dia 3/9/53”.³⁸ De acordo com a mesma ficha, Budin era diplomada pela Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal. Ela integrou a primeira turma, que se formou em 1937 e teve o filólogo Sousa da Silveira como um dos professores (SILVA, 1984, p. 53). Antes do livro didático em parceria com Elia, em 1949, havia publicado, também pela Companhia Editora Nacional, o livro *Metodologia da linguagem: para uso das escolas normais e institutos de educação*. Por erro ou por alguma outra razão, a página de rosto do livro indicava: “Professor Catedrático do Instituto de Educação do Distrito Federal” (BUDIN, 1949, grifo nosso).

Modesto de Abreu, um dos autores de *Curso de português* da Editora do Brasil, tinha 53 anos em 1954 — ano da edição mais antiga localizada de um dos volumes da obra, entretanto, o volume 1, de acordo com o livro de memórias de Abreu (1981), datava de 1951. Em sua trajetória, o autor passou pelo Colégio Pedro II, mas concluiu o secundário no Instituto de Educação de Niterói. Doutorou-se em Filosofia pela Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro. Cursou Direito na Escola Livre de Direito do Rio de Janeiro. Teve fecunda atividade como jornalista nos anos 1920. Após ter lecionado em outros ginásios e colégios, a partir de 1936 foi professor do Colégio Pedro II. Até o início dos anos 1950, havia já publicado uma extensa obra que incluía poesia, contos, peças de teatro, ensaios, traduções, biografia e livros didáticos.³⁹ Foi membro de diversas associações culturais — “Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (onde foi, várias vezes, membro da Diretoria); Associação Brasileira de Imprensa; Academia Carioca de Letras (presidente em 1934); P.E.N. Clube do

agosto de 1971. Além disso, a editora escreveu ao autor em julho de 1982 pedindo autorização para inutilizar 3.364 exemplares. Cf. Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

³⁷ Os livros didáticos registravam apenas *J. Budin*. A ficha do Instituto de Educação do Rio de Janeiro registra *Janetta Budin*. Evanildo Bechara escreve *Janette Budin*. Empregaremos apenas Budin, a forma utilizada nos livros didáticos.

³⁸ Cf. Ficha Funcional de Janetta Budin. Centro de Memória Institucional. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI/ISERJ).

³⁹ “POESIA – *Juventude*, 1922; *Poemas rebeldes*, 1926; *Poemas escolhidos*, 1937. CONTOS E CRÔNICAS – *Dentro da vida*, 1926; *Exumação*, 1933. ENSAIOS – *Machado de Assis: o homem e a obra*, 1939; *Biógrafos e críticos de Machado de Assis*, 1939. DISCURSOS E CONFERÊNCIAS – *A origem do homem e sua evolução*, 1935; *Pela glorificação nacional de Machado de Assis*, 1939; *Melo Nóbrega, saudação* (posse, na Academia Carioca de Letras), 1941; *La raza negra y su contribución a la cultura brasileña*, Montevideu, 1947. TEATRO – *O Ermitão da Glória*, libreto da ópera de Assis Republicano. Miscelânea – *Poetas contemporâneos*, 1938. TRADUÇÕES – *Tupã* (poesias, de Henri de Lantueil), 1938; *Os vivos mortos*, de Eduardo Zamacóis, romance, 1943; *O delito de todos*, de Eduardo Zamacóis, romance, 1945. DIDÁTICA – *Français, le année; Lectures Françaises; Correção de textos; Admissão*, em 4 volumes; *Idioma pátrio*, série antiga, em 5 volumes, série nova, em 3 volumes; e *Filosofia*.” (REZENDE, 1999, pp. 77-80).

Brasil; Academia Brasileira de Filologia (fundada em 1944), tendo sido seu 1º secretário etc.” (REZENDE, 1999, pp. 77-80).

Enéas Martins de Barros, o outro autor de *Curso de Português*, era o responsável pela autoria de uma obra didática de sucesso editorial destinada ao ginásio — em 1948, o volume 1 estava na 11ª edição, o sítio da editora, sem indicar volume, afirma que, em 1950, “já estava na 21ª edição”.⁴⁰ Nesse ano, Barros estava com 39 anos e ainda não era formado em curso superior de Letras, o título foi obtido apenas em 1956, conforme atesta seu diploma de licenciado em Letras Clássicas, conferido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Distrito Federal.⁴¹ Contudo, tanto como autor de livros didáticos quanto como professor, Barros atuava desde os anos 1940. Em ficha preenchida na Fundação Universidade Regional de Blumenau, ele declarou que, após concurso para a Escola de Aeronáutica dos Afonsos, em 1946, exerceu “a função de professor de Português durante três anos”.⁴² Já em 1956, período em que *Curso de Português* para o colegial continuava sendo editado, Barros foi aprovado em concurso também para professor de Português no Estado da Guanabara. No início de 1958, o autor e professor foi nomeado diretor do Ginásio Municipal Visconde de Cairu, na cidade do Rio de Janeiro.⁴³ Convém, ainda, assinalar que, em uma espécie de prefácio intitulada *Explicação necessária* constante no livro didático *Curso de português* para a terceira série do ginásio, Barros colocava-se como discípulo de “José Oiticica, Clóvis Monteiro, Said Ali, Pe. Pedro Adrião, J. J. Nunes, Júlio Nogueira e outros”.⁴⁴

Autor de *Súmulas de Literatura Brasileira*, Cândido de Oliveira era licenciado em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Isso se deu, muito provavelmente, em 1942, pois a ficha do professor no então Colégio Estadual Professor Luiz Gonzaga Righini, na cidade de São Paulo, registra que ele foi contratado “para reger, a partir de 10-8-43, as aulas de Grego do Colégio Estadual de Catanduva”.⁴⁵ Em 1960, quando *Súmulas de Literatura Brasileira* ganhou a aparência de livro através da reformulação publicada pela Editora Luzir, Oliveira contava 42 anos. Pertenceu,

⁴⁰ Cf. www.editoradobrasil.com.br.

⁴¹ Cf. Centro de Memória Universitária. Fundação Universidade Regional de Blumenau (CMU/FURB).

⁴² Cf. Ficha de Concurso, 7 de outubro de 1969. Idem.

⁴³ Cf. Pasta de Enéas Martins de Barros. Acervo do Colégio Estadual Visconde de Cairu. Barros permaneceu neste ginásio, e depois colégio, até 1964. Entre este ano e 1969, não fica clara a atuação de Barros. No último item de suas “atividades do magistério”, o professor registrou: “IX – Professor concursado da Faculdade de Filosofia [sic], Ciências e Letras de Blumenau, setor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras, a partir de 1º de agosto de 1969. Concursado aos 7 de outubro de 1969.” Cf. Centro de Memória Universitária. Fundação Universidade Regional de Blumenau (CMU/FURB).

⁴⁴ Cf. Enéas Martins de Barros, *Curso de Português*: terceira série: curso ginásial. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1954, p. 13.

⁴⁵ Cf. Pasta de Nivaldo Cândido de Oliveira. Acervo da Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga Righini.

entre outras associações, ao Centro do Professorado Paulista, à União Brasileira de Escritores, à Sociedade de Filologia de São Paulo e à Sociedade de Estudos Clássicos. Entre suas diversas publicações, podemos encontrar, além de dicionários, obras destinadas a todos os níveis de ensino: primário, ginásio, colégio e curso superior. Para o curso colegial, publicou, além das duas *Súmulas* (de Literatura Brasileira e de Literatura Portuguesa), *Revisão Gramatical* e *Análise Sintática*.⁴⁶ O resumo das funções exercidas por Cândido de Oliveira, registrado no *curriculum vitae* abreviado constante no projeto de lei para dar seu nome a uma escola estadual de São Paulo, elencava:

Professor de Português do Colégio Estadual “Prof. Luís Gonzaga Righini” (Capital); Chefe do Ensino Primário do SESI; Presidente da Missão Francesa de Educação; Chefe do Serviço de Expansão Cultural; Chefe do Serviço das Instituições Auxiliares da Escola; Chefe do Serviço de Seleção e Orientação do Pessoal (SESOPÉ); Coordenador dos Cursos de Aperfeiçoamento de Professores; Coordenador Técnico dos Cursos de Aperfeiçoamento do Departamento Estadual [sic] de Educação; Diretor-Técnico do Centro Psicopedagógico PROMOV”.⁴⁷

A sétima edição de *Súmulas de Literatura Brasileira*, de 1960, repetia parte dessas funções — certamente as exercidas até então e consideradas mais relevantes para caracterizarem, no próprio livro didático, o seu autor — mas também incluía instituições privadas de ensino: “Licenciado pela Universidade de São Paulo — Catedrático do Magistério Secundário Oficial do Estado de São Paulo — Professor dos Cursos de Aperfeiçoamento do Departamento Estadual de Administração — Do Liceu Pasteur — Dos cursos do SÉSI — Do Curso Di Tullio. Professor, em caráter efetivo, dos Cursos para Professores da Secretaria de Educação de São Paulo” (12ª ed., s. d., p. 4).⁴⁸ Na página de rosto da oitava edição de *Súmulas de Literatura Portuguesa*, publicada pela Luzir também em 1960, constava a mais: “Dos Cursos da Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica”. Além disso, era colocada, entre parênteses, a indicação “Medicina” após “Do Curso Di Tullio” (7ª ed., 1960, p. 1). Dessa forma evidencia-se que, quando das primeiras edições propriamente em formato de livro — a partir de 1960 —, Oliveira já tinha larga experiência na docência do ensino

⁴⁶ Para o primário, publicou, em coautoria com Maria Braz, *Vamos sorrir*, 4 volumes, um para cada série; para o ginásio, *Curso Moderno de Português*, também 4 volumes, um por série. Para o curso superior: *Iniciação Gramatical*, 2 volumes; *Aplicação Gramatical*, 2 volumes; *Nomenclatura Gramatical*; *História Didática da Poesia Brasileira*.

⁴⁷ Cf. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 3 de fevereiro de 1978. Documentos da pasta de Oliveira confirmam o seu afastamento para o exercício de quase todas essas funções. Cf. Pasta de Nivaldo Cândido de Oliveira. Acervo da Escola Estadual Prof. Luiz Gonzaga Righini.

⁴⁸ A primeira edição encontrada já com publicação pela Editora Biblos, a décima segunda, sem data, mas posterior a 1961, não informava a docência nas escolas particulares.

secundário e em funções relativas ao magistério no governo do Estado de São Paulo. Ambas as coisas certamente contribuíram para a elaboração e difusão de suas obras didáticas.⁴⁹

Por fim, Raul Moreira Léllis. Em 1963, ano da primeira edição de *Português no colégio*, estava com 57 anos. Era, então, como foi indicado no livro didático, professor da Faculdade Católica de Filosofia⁵⁰ e da Faculdade de Filosofia de Santa Úrsula. Já havia sido professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Técnico de Educação da Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Saúde.⁵¹ A ficha funcional de Léllis no Instituto de Educação especificava que o professor era diplomado pela Universidade do Distrito Federal e pela Faculdade de Medicina.⁵² Assim como Budin, integrou a primeira turma, a de 1937, da UDF, turma que, conforme já mencionado, teve Sousa da Silveira como um dos professores (SILVA, 1984, p. 53). Com Carlos Henrique da Rocha Lima apenas ou com este e Mário Penna da Rocha, Léllis já participara, desde os anos 1940, da elaboração de livros didáticos para os cursos colegial e comercial.⁵³ Os três autores tiveram, com o mesmo título *Português no colégio*, dois ou três volumes publicados pela Companhia Editora Nacional nos anos 1950.⁵⁴ Magda Soares (1996) lembra que Léllis foi autor de livros didáticos bastante utilizados nos anos 1960. De fato, ele atingiu com os volumes de *Português no ginásio* a soma de 179 edições.⁵⁵ E *Português no colégio*, com apenas 23 edições, atingiu quase 400.000 exemplares. Acrescentamos que é muito provável que este tenha sido o autor dos livros didáticos mais difundidos desses anos para o ensino secundário.⁵⁶ Assim como

⁴⁹ Cândido de Oliveira faleceu em São Paulo no dia 12 de outubro de 1977.

⁵⁰ Não era indicado, mas Léllis lá lecionava desde os anos 1940, como mencionavam os livros didáticos publicados nesse período.

⁵¹ Provavelmente Léllis retornou para esse posto em 1961, pois sua ficha no Instituto de Educação registra: “Por ato do Sr. Secretário de Ed. e Cultura, foi removido para o Departamento de Educação Téc. Profissional. DO. 8-4-61”. Cf. Ficha Funcional de Raul Moreira Léllis. Centro de Memória Institucional. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI/ISERJ). Como informava o livro didático *Português no colégio*, Léllis não era mais professor do Instituto de Educação quando da primeira edição.

⁵² Cf. Idem.

⁵³ Apenas com Rocha Lima, *O Programa de Português no Curso Comercial*, em 3 volumes, um para cada série, foi publicado pela F. Brigueit & Cia. a partir de 1947. Com Rocha Lima e Penna da Rocha, *O programa de Português no Segundo Ciclo*, também em 3 volumes, foi publicado pela Francisco Alves a partir de 1945. A primeira obra informava sobre Rocha Lima em seu volume 1: “Professor secundário efetivo da Prefeitura do Distrito Federal; Diretor, em comissão, da Escola Técnica Sousa Aguiar; ex-professor da Escola da Aeronáutica e do Colégio Pedro II” — colégio no qual viria a ser professor catedrático efetivo.

⁵⁴ Os mapas de edição do Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional registravam edições do primeiro e do segundo volume apenas. Entre abril de 1953 e janeiro de 1959, 62.315 exemplares foram produzidos em 12 edições.

⁵⁵ Cf. Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

⁵⁶ Léllis também foi autor de duas obras de ficção: *Para você*, livro de contos que teve duas edições nos anos 1930 pela editora Minerva, e *Há sol por trás das nuvens*, romance biográfico, editado em 1975 pela Civilização Brasileira em convênio com o Instituto Nacional do Livro (INL). Léllis ainda voltou aos didáticos em 1976, ano em que a Companhia Editora Nacional publicou *Comunicação: prosa e verso*, obra destinada à 1ª série do 2º grau.

Wey e Oliveira, autores cujas obras tiveram grande difusão, a experiência de docência no secundário, associada com suas atividades de docência no ensino superior e de funções no Ministério da Educação, deve ter contribuído na elaboração e difusão de títulos didáticos de amplas tiragens.

De todos esses autores de livros didáticos, podemos incluir num primeiro grupo Ribeiro, Abreu e Torres. Nascidos respectivamente em 1898, 1901 e 1903, eles tiveram formação em disciplinas humanísticas no ensino secundário e em Direito no curso superior. O magistério não era a atividade exclusiva de nenhum deles. Polígrafos, os três publicaram obras literárias. Modesto de Abreu, dos três, pode ser considerado aquele de mais vasta poligrafia: publicou desde livros didáticos para o ginásio até obras literárias. Na atuação profissional e na produção intelectual — no que se refere a livros didáticos —, esses três autores passaram, destacadamente a partir dos anos 1940, a dividir a tarefa com os novos licenciados em Letras provenientes das Faculdades de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Distrito Federal (posteriormente Universidade do Brasil).

No grupo dos novos licenciados, podemos colocar, de um lado, Jorge, Lourenço, Wey, Cretella Jr. e Oliveira (todos formados pela USP) e, de outro lado, Barros, Elia, Budin e Léllis (todos formados pela Universidade do Distrito Federal) — e, muito provavelmente, também Melo. Todos eles, com exceção de Léllis, nasceram de 1911 a 1920. Embora Léllis tenha nascido na década anterior (1906), retornou à universidade para, assim como os outros, frequentar as disciplinas das habilitações que seriam oferecidas pelas incipientes Faculdades de Filosofia. A maior parte deles teve formação entre a segunda metade da década de 1930 e inícios dos anos 1940. Esse foi um período no qual os projetos universitários situados no Rio de Janeiro, a então capital, passaram por disputas e instabilidades. Sobre a fundação e a nomeação de diretores de faculdades na UDF, considerados pregadores comunistas, Alceu Amoroso Lima escrevia:

[...] foi a gota d'água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos. Para onde iremos, por esse caminho? Consentirá o governo em que, à sua revelia mas sob a sua proteção, se prepare uma nova geração inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia? (SCHWARTZMAN, 2000, p. 227)⁵⁷

As aulas não foram interrompidas em 1936, mas “a destruição da UDF já se prenunciava” (Ibid., p. 228). Lima chegou a se tornar reitor em 1937, ficou no cargo até o ano

⁵⁷ Tratava-se de carta de Lima a Capanema (Carta de 16 de junho de 1935. GC/Lima, A, doc. 15, série b.)

seguinte. Os católicos tentaram encabeçar a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, entretanto, não estavam dispostos a fazer concessões por necessidades políticas. Desistiram e deram início à organização da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Enquanto isso, em São Paulo, apesar das modificações determinadas pela equiparação com a Faculdade Nacional de Filosofia a partir de 1939, a Universidade de São Paulo “foi mais bem-sucedida em sua tentativa de formar uma faculdade de filosofia, ciências e letras de cunho fortemente acadêmico”, assim, “deram melhor resultado”, o projeto paulista “era muito mais orgânico” (SCHARTZMAN, 2000, pp. 242-243).

Para Letras, havia três opções de curso: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-germânicas.⁵⁸ A primeira opção, que habilitava para lecionar Grego, Latim e Português, foi a escolha da maior parte dos autores de livros didáticos aqui em questão. Estavam, portanto, fortemente vinculados às humanidades clássicas, que, como constataram Chervel e Compère, deveriam proporcionar educação moral aliada ao domínio da linguagem e da eloquência para a elite social (CHERVEL; COMPÈRE, 1999) — o que, em sua versão tupiniquim, tomava as conotações constantes nas diretivas gerais do ensino secundário vistas no primeiro tópico desse capítulo. Os formados em Letras Clássicas estavam habilitados a se candidatar à carga horária das três disciplinas no ginásio e no colégio, que fariam um movimento inversamente proporcional após a Reforma Capanema: enquanto as aulas de Latim e Grego perdiam espaço no currículo, as de Português eram aumentadas,⁵⁹ num processo de “desclassicização” que teria na reformulação do currículo do curso de Letras um importante marco (1962). Esse processo de “desclassicização”, como ficará visível na análise dos livros didáticos, era melhor compreendido por uns que por outros.

Assim, dos autores cuja trajetória tratamos, alguns entre os mais novos profissionais das Letras, a maioria fez do magistério em instituições públicas — em nível secundário e ou superior — a sua principal atividade. Como desdobramento dessa atividade principal, temos a autoria de livros didáticos, dos quais ex-colegas de faculdade e colegas de profissão — e possivelmente os próprios autores — fariam uso na prática escolar. Pelas indicações de idade que fizemos quando da primeira edição de cada um dos títulos didáticos, é possível inferir que as maiores editoras tinham o cuidado de agenciar professores experimentados: a média obtida foi de 40 anos.

⁵⁸ Após diferenças iniciais, o Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e determinou a adaptação de todos os cursos à mesma organização. Cf. Lajolo (1988), Souza (1999), Cardoso (1994), Peterlini (1994), Starzynski (1994), Moraes (1994), Amora (1994), Santilli (1994), Kundman (1994), Prado; Ghirardi (1994), González (1994), Mutran (1994), Heise (1994).

⁵⁹ Cf. a tabela da carga horária no Anexo III da tese de Márcia Razzini (2000).

Confirmam-se, assim, as constatações de Jayme Abreu (1955): tais autores-professores aliavam formação adequada e remunerações condignas com prestígio social, o que lhes possibilitava a elaboração e publicação de obras didáticas. Entretanto, como vimos, a formação não era a mesma. Além disso, aproximadamente 80% do professorado não tinham a mesma formação dos autores e o alunado, cada vez mais, se heterogeneizava. Isso era legível na letra dos livros didáticos.

As editoras “colegiais”

A Companhia Editora Nacional foi criada em 1925 como o novo empreendimento de Octalles Marcondes Ferreira e Monteiro Lobato após a falência, declarada pelo segundo, da Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato. “Lobato ficaria na Nacional apenas até 1927, quando se tornou adido comercial nos Estados Unidos. Dois anos depois, venderia sua parte a Octalles, ao perder dinheiro na quebra da Bolsa de Valores em Nova York.” (GANDRA, 2005, p. 124). Depois disso, coube a Octalles Marcondes Ferreira, que passou de coadjuvante no primeiro empreendimento a protagonista no segundo, a condução da editora. O êxito do ex-sócio

seria reconhecido por Lobato, a seu estilo: “Otales foi a minha maior invenção. Começou comigo aos 17 anos e hoje é o dono único da Editora Nacional.” (LOBATO, 1944 *apud* BEDA, 1987, p. 200).⁶⁰

De fato, a editora da cria cresceu e consolidou-se no mercado editorial, era, nos anos 1940, a principal editora brasileira. “Em 1938, Octalles afirmava que sua empresa respondia por cerca de um terço de toda a produção do país (na época, em torno de dez milhões de exemplares por ano).” (HALLEWELL, 2005, p. 371). A empresa era, também, a principal editora de livros didáticos para o ensino secundário. Uma contribuição decisiva para a consolidação certamente veio do mercado escolar, mercado no qual houve enorme crescimento do número de estudantes do secundário ao longo dos anos 1930, nível de ensino em que o aluno “difícilmente ficava sem livros por causa da pobreza dos pais” (Ibid., p. 367). Ephraim Beda, ao investigar a formação e atuação de Octalles Marcondes Ferreira, constatou

⁶⁰ A obra de Lobato em questão é *A barca de Gleyre*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944, p. 399.

que os livros didáticos constituíram “o naipe dominante do leque editorial da Companhia Editora Nacional” (BEDA, 1987, p. 288). A constatação corrobora a tão propalada afirmação de Lobato: “O bom negócio é o didático. Todos os editores começam com a literatura geral e por fim se fecham na didática. Veja o Alves.” (LOBATO, 1944 *apud* HALLEWELL, 2005, p. 337). Beda considera, ainda, que devido a dificuldades impostas pelas reformas educacionais e pelas modificações nos programas “e sendo o curso mais exigente, em matéria de livros texto, o livro didático para o Ginásio constitui-se o naipe mais importante do leque editorial, e o mais difícil de ser administrado.” (BEDA, 1987, p. 290). Os livros didáticos destinados ao curso colegial eram, realmente, fatia menor na produção “secundarista” da editora, entretanto, a fatia cresceu paulatinamente ao longo dos anos 1950 e 1960, acompanhando o aumento das matrículas — um mercado limitado, assinala mais de uma vez Hallewell, é sempre uma barreira para as editoras (HALLEWELL, 2005, p. 162, 210, 219, 549). A expansão foi, de fato, bastante significativa. Se considerarmos como marco o ano da morte (1973) de Octalles Marcondes Ferreira, houve, desde a Reforma Capanema, a edição de mais de 850.000 exemplares de livros didáticos apenas para a disciplina de Português, e isso somente pela Companhia Editora Nacional.

Francisco Alves, Saraiva, Melhoramentos, FTD e editoras menores concorriam por esse crescente mercado “colegial” e, particularmente, pela considerável parcela referente à disciplina de Português. A Francisco Alves editava o *Compêndio de História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero e João Ribeiro — obra que certamente era adquirida quase que somente por professores ou futuros professores de Português. Editava também a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, obra cuja primeira edição remontava a 1895 e que a editora esforçava-se para adaptar e continuar editando — entre 1945 (25ª) e 1969 (43ª e última) foram 19 edições (RAZZINI, 2000). A Saraiva editava *Literatura Luso-Brasileira*, de Francisco da Silveira Bueno. A Melhoramentos possuía em catálogo *Português prático*, de José Marques da Cruz, e *Português colegial*, de Antônio Sales Campos. Ambas, Saraiva e Melhoramentos, tinham participação diminuta nessa fatia do mercado escolar. A Coleção FTD, que historicamente detinha parte importante do mercado, embora na disputa, “viu-se, aos poucos, substituída nas mãos dos alunos, em quantidade significativa, por concorrentes que lançaram livros com conteúdo e atrativos visuais mais adequados às mudanças em curso.” (MEGALE, 2003, p. 58)⁶¹. A Gráfica Biblos era uma das editoras menores.⁶² A editora é

⁶¹ Entre 1956 e 1963, os Maristas cederam os direitos da coleção à Editora do Brasil. “Em 1963, depois de assinada a rescisão do contrato com a EBSA, a Coleção FTD foi transformada em Editora FTD S. A.” (MEGALE, 2003, p. 61)

mencionada por Hallewell duas vezes: era uma pequena editora que pertencia a judeus, tinha 27 títulos em estoque em 1964 (HALLEWELL, 2005, p. 528, 536).⁶³ Desses títulos, ao menos quatro eram destinados ao curso colegial, todos de autoria de Cândido de Oliveira.

Além dessas editoras, em agosto de 1943 foi fundada a Editora do Brasil por um grupo de professores egressos da Companhia Editora Nacional. Tratava-se de “professores responsáveis pela execução do programa de livros didáticos, que decidiram estabelecer seu próprio negócio” (Ibid., p. 367).⁶⁴ Carlos Costa, autor de livros didáticos de química e ciências naturais, era o “principal e maior acionista”.⁶⁵ Laurence Hallewell caracterizou o acontecimento como um dos dois “cismas” que traumatizaram a Companhia Editora Nacional em 1943 (HALLEWELL, 2005, p. 367). Do “cisma” surgiu aquela que seria, no tocante ao mercado escolar secundário, a principal concorrente da editora de Octalles Marcondes Ferreira até seu falecimento em 1973.⁶⁶ “Logo nos primeiros anos os livros da *Coleção Didática* obtiveram sucesso. O Livro *Curso de Português* de Enéas Martins de Barros alcançou inúmeras tiragens. Em 1950 já estava na 21ª edição.”⁶⁷ — o livro didático destinava-se ao ginásio, o que explica o elevado número de edições.

Essas editoras aqui mencionadas e seus editores atuavam em um ramo complexo de negócios. O ramo editorial reconhecidamente o é: “é difícil imaginar uma atividade que envolva tantos aspectos da vida nacional quanto a publicação de livros.” (HALLEWELL, 2005, p. 42). Laurence Hallewell aponta os principais aspectos que caracterizam a complexidade livreira:

O livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos. Seu aspecto gráfico é o encontro da estética com a tecnologia disponível. Sua produção requer a disponibilidade de certos produtos industriais (que podem ser importados, feitos com matéria-prima importada ou fabricados inteiramente no país). Sua venda constitui um processo comercial condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos. E o todo nos proporciona uma excelente medida do grau de dependência ou independência do país, tanto do ponto de vista espiritual como do material. (HALLEWELL, 2005, p. 43)

⁶² Outras eram: Editora Clássico-científica, Editora Anchieta, F. Briguei & Cia. etc. Esta última editora publicava a *Pequena História da Literatura Brasileira*, de Ronald de Carvalho. A obra teve treze edições entre 1919 e 1968. Assim como o *Compêndio* de Romero e Ribeiro devia restringir-se quase que somente a professores e futuros professores de Português. Essas duas obras eram, também, referência para os autores de livros didáticos (CARVALHO, 1919; ROMERO; RIBEIRO, 1909).

⁶³ A editora parecia não ter uma linha editorial definida e operava, pelo menos, desde 1953, ano em que foram publicados *Quem fundou São Paulo? O Padre Manoel da Nóbrega: contribuição ao estudo histórico sobre a Fundação de São Paulo*, de José de Melo Pimenta, e *A tecnologia do curtume*, de Géza Könczöl.

⁶⁴ Braghini (2009), que verificou a documentação da sociedade anônima, afirma: “Tratou-se de Carlos Costa; Carlos Pasquale, Alfredo Gomes, Manoel Netto.”

⁶⁵ Cf. www.editoradobrasil.com.br.

⁶⁶ Assinalamos que não localizamos bibliografia sobre a Editora do Brasil, o que dificulta a compreensão sobre suas atividades.

⁶⁷ Cf. www.editoradobrasil.com.br.

Do editor, enredado nessa complexidade, são exigidos trabalho em equipe e habilidades díspares. Hallewell, pensando em seleção de originais literários, especificou essas habilidades em termos de “julgamento estético” e “perspicácia empresarial” — e um exemplo sempre lembrado são as diferenças entre Octalles, o guarda-livros, e Lobato, o literato (HALLEWELL, 2005). Entretanto, consideramos que “estético” é apenas um dos domínios sobre os quais deve incidir os juízos de um editor — juízos estes que podem ser revertidos em perdas ou ganhos financeiros. Após a seleção daquilo que virará livro, cabe ao editor coordenar as etapas do trabalho. A primeira é a etapa na qual se dá a edição do texto — “um trabalho necessariamente associado à busca da precisão, do rigor e da legibilidade, e da compreensibilidade, que são valores permanentes” (ARAÚJO, 2008, p. 274). A segunda etapa diz respeito à produção do objeto livro. Perfazia, até a década de 1970, um fluxo de trabalho no qual certamente variava o número e a designação dos profissionais envolvidos: técnico em composição, revisor, iconógrafo, produtor, diagramador, impressor, etc.⁶⁸ Para Kazumi Munakata, apesar de haver variações, as atividades editoriais, iniciadas na referida primeira etapa (edição de texto), “seguem um padrão mais ou menos constante, cujo núcleo é a editoração” (MUNAKATA, 1997, p. 88).⁶⁹

Não nos cabe aqui esmiuçar o fazer editorial. Entretanto, a complexidade desse ramo de atividade, brevemente delineada, abarca também a produção didática. No que se refere ao curso colegial, identificamos como aspectos relevantes o recrutamento de autores, a necessidade de observância dos programas e outras determinações legais, os imperativos didáticos e a lenta diversificação pela qual passou o público-alvo (os estudantes colegiais). O recrutamento de autores, ou a aceitação da apresentação voluntária destes, obedecia aos perfis examinados no tópico anterior.

A necessidade de observância das determinações legais fazia com que após reformas educacionais, como a Reforma Capanema, ou a definição de novos programas para as disciplinas, como os de 1943 e de 1951, as editoras reformulassem alguns livros didáticos e editassem outros novos. Segundo José Ruy Gandra, a Companhia Editora Nacional, por exemplo, precisou “rever o conteúdo de 40 livros didáticos” (GANDRA, 2005, p. 143) depois das mudanças decorrentes da reforma encabeçada pelo ministro Gustavo Capanema. Nesse

⁶⁸ Emanuel Araújo assim detalha a sequência do fluxo de trabalho: “a — Original datilografado; b — Diagramação; c — Marcação de textos para composição; d — Digitação e envio para fotocomposição; e — Primeira prova impressa para revisão; f — Correção dos erros de digitação; g — Arte-final (ou *paste-up*); h — Modificações de texto na fotocomposição; i — Correções no *paste-up*; j — Remessa das artes-finais para a gráfica.” (ARAÚJO, 2008, p. 274).

⁶⁹ Segundo Araújo, editoração é “o gerenciamento da produção de uma publicação” (ARAÚJO, 2008, p. 38).

caso, particularmente, o poder estatal tentava, ainda, controlar o fazer editorial, expedindo o programa (anterior à edição dos livros didáticos, ao qual antigos, reformulados ou novos deveriam se conformar) e emitindo uma autorização de uso (posterior à edição). Entretanto, o poder concentrou-se na definição dos programas, poucos exemplares dos livros didáticos aqui analisados (ou apenas mencionados) tinham a indicação de autorização de uso impressa em uma das páginas iniciais.⁷⁰

Os imperativos didáticos, no que tange especificamente à editoração, podem ser sintetizados na questão-chave que é a *legibilidade*, importante em qualquer livro, mais importante ainda quando se trata de livro didático, obra destinada ao processo de ensino e aprendizagem — essa é a conclusão de Kazumi Munakata (1997) ao retomar os principais autores que escreveram sobre o tema. Entretanto, a questão não é editorial apenas no sentido de *mise en livre*, ela o é também no sentido de *mise en texte*, ambos os processos determinam a legibilidade. Assim, embora o nome do autor venha estampado na capa, a equipe editorial pode sugerir alterações no texto e deve estar atenta para exercer sua “sabedoria gráfica” (MUNAKATA, 1997, p. 99).⁷¹ O complexo processo de *mise en livre*, de difícil investigação, não será aqui considerado. Além disso, consideramos que o resultado final de ambos os processos deve necessariamente contar com a chancela do autor, pois ele, em última instância e de direito, é o responsável pelo texto (ou deveria ser).

Assim desconsiderada a *enformação* do texto, e concordando com a posição de que este não deve ser tomado como remissão a idealidades, entendemos que a legibilidade pressupõe a inteligibilidade do texto. E esta, por sua vez, pressupõe tanto a linguagem quanto o nível educacional do leitor — o “nível educacional do leitor determina um certo tipo de interação com o texto” (PFROMM NETTO, 1974, p. 41). Dessa forma, a lenta ampliação das matrículas do curso colegial, ocorrida nos anos 1950 e 1960, exigia a diversificação da produção didática em função da diversificação do mercado “colegial”, o que era perceptível

⁷⁰ Como constatou Rita Ferreira (2008), até 1945 a comissão havia examinado um número pequeno das obras submetidas a ela, pois o trabalho era lento e estava sujeito a controvérsias. Nos anos seguintes, até sua extinção em 1969, a comissão seria questionada de diversas formas (FILGUEIRAS, 2008).

⁷¹ Munakata resume a “sabedoria gráfica” através dos pontos elencados em tópicos por Pfromm Neto (1974) — tais tópicos são, por sua vez, adaptação de Armitage: “1. O planejamento e o formato são determinados pelo assunto tratado. 2. O livro deve ser programado, em termos gráficos, de forma a facilitar a leitura e compreensão. 3. A melhor política a seguir no planejamento gráfico é a simplicidade. 4. Não há vantagem em se programar graficamente cada página do livro. Deve haver uma certa continuidade e ritmo natural no uso dos caracteres e espaços tipográficos. 5. A forma deve obedecer a sua função. Por isso, quem planeja o livro deve procurar compreender o assunto tratado. 6. Os tipos ornamentais não devem ser usados genericamente, mas apenas em lugares certos. 7. Um livro muito bem planejado e executado não deve esconder um texto medíocre. 8. Apenas a legibilidade não garante o livro bem planejado e executado. 9. O planejamento de um livro deve ser sinônimo de arranjo harmonioso de papel, encadernação, ilustração, caracteres e espaços tipográficos e... preço.” (p. 36)

na diferença de títulos didáticos de uma mesma editora. Nisso, os editores certamente atentavam para a harmonia preestabelecida que deve haver entre público e obra e atendiam a públicos diferentes.

A preocupação com o leitor, entretanto, é um lado da questão. No caso do problema que constitui essa pesquisa, os livros didáticos costumavam valer-se de esquemas interpretativos e de juízos, os quais remetiam em sua maioria à crítica literária, mas que, como não poderia deixar de ser, passavam pelo crivo da leitura dos autores. Assim, tratava-se da própria estruturação do texto ou de apreciações de valor literário, o que pode ser, em sua maior parte, atribuído ao próprio autor.

Veremos, ao analisar os livros didáticos, como se manifestavam todas essas complicações inerentes ao fazer editorial.

Primeiras menções, exposições e excertos

Examinar os novos livros didáticos editados após a Reforma Capanema permite-nos compreender de modo mais preciso como os autores perfilados, com suas trajetórias formativas, intelectuais e profissionais, materializavam uma versão para os programas da disciplina de Português no curso colegial. Em seguida, fechando o foco sobre os “romancistas do Nordeste”, a leitura das menções e exposições primeiras e dos excertos primeiros permite-nos examinar as diferentes abordagens sobre os cinco escritores e as obras literárias.

Em um primeiro exame, constatamos que uma das formas de imprimir uma marca própria ao programa era a proporção dada às unidades nele especificadas. Assim, nos volumes de *Manual de Língua Portuguesa* (Companhia Editora Nacional), de Torres e Melo, e nos de *Língua Portuguesa* (Editora do Brasil), de Ribeiro e seus ex-alunos, publicados para atenderem ao programa de 1943, havia contrastes sintomáticos. Enquanto o volume 1 de Torres preenchia um terço das páginas com as *Noções Gerais de Literatura*, o de Ribeiro, mais da metade; coube à antologia, mais da metade das páginas no primeiro e um quarto no segundo. No volume 3, o contraste se mantinha: para *Noções de História da Literatura Brasileira*, quase metade das páginas *versus* três quartos; para a antologia, metade das páginas *versus* um quinto. Também variava a proporção das páginas destinadas aos períodos da

história da literatura brasileira. Enquanto Ribeiro e seus ex-alunos se alongavam nas exposições sobre literatura, demonstrando domínio e familiaridade com o seu ensino, Torres e Melo as reduziam, ampliando a proporção dos excertos.

Os contrastes, entretanto, tornavam-se mais reveladores nos livros didáticos que atendiam ao programa de 1951.

Dois livros didáticos editados pela Companhia Editora Nacional, *Português no colégio* (Cretella Jr.) e *Compêndio de Língua e de Literatura* (Elia e Budin) certamente visavam a parcelas distintas do mercado escolar colegial. A trajetória dos autores, abordada anteriormente, já fornece elementos para essa distinção. O texto dos capítulos, a ser tratado adiante, é o remate disso. Enquanto Cretella Jr. preencheu seis décimos do volume 1 com a antologia (em que havia exposição sobre as “escolas” nas quais se encaixavam os excertos e as biobibliografias de alguns dos literatos), Elia e Budin destinaram os mesmos seis décimos à história resumida da língua portuguesa (as noções de gramática histórica). No volume 2, as noções gerais de literatura ficaram com, respectivamente, três décimos e dois décimos das páginas. Quanto ao terceiro volume, houve aproximadamente as mesmas proporções: um terço para antologia e pouco mais da metade para a história da literatura brasileira. Assim, enquanto Cretella Jr. privilegiava as partes de literatura, Elia e Budin estendiam a parte de língua.

Contrastes semelhantes ocorriam com as obras *Língua Portuguesa* (na primeira versão, de Ribeiro e ex-alunos, e na segunda versão, de Wey) e *Curso de Português* (de Abreu e Barros), publicadas pela Editora do Brasil. Também neste caso, o viés tomado nas exposições, cuja análise se dará adiante, reforça a linha interpretativa aqui proposta. Entretanto, a comparação entre os títulos da Editora do Brasil é mais complexa. Os livros didáticos de Cretella Jr. e de Elia e Budin concorreram entre si em período de cinco anos claramente delineado pelos dados obtidos, entre 1953 e 1957. Depois disso, o título de Elia e Budin continuou sendo editado por mais quatro anos. Conforme os dados de edição expostos, é possível afirmar que *Curso de Português* concorreu primeiramente com a primeira versão de *Língua Portuguesa* (possivelmente entre 1953 e 1956) e posteriormente com a segunda versão da mesma obra (possivelmente entre 1956 e 1958). A obra de Abreu e Barros expandia a antologia: sete décimos no volume 1 e mais da metade no volume 3. O novo volume 1 da primeira versão de *Língua Portuguesa*, cuja autoria era apenas de Felipe Jorge e recebia o título de *Estudo da Língua Portuguesa*, invertia a proporção ao destinar sete décimos para a história resumida da língua portuguesa. A nova versão de *Língua Portuguesa*, de Wey,

representava um equilíbrio entre as proporções dos três títulos didáticos. No volume 1, destinava pouco mais da metade das páginas à antologia e quatro décimos à história resumida da língua portuguesa. No volume 3, enquanto a primeira versão de *Língua Portuguesa* preenchia com a história da literatura brasileira e com a antologia, respectivamente, quase três quartos e um quinto do volume e *Curso de Português*, quatro décimos e pouco mais da metade do volume, o livro didático de Wey preenchia menos de seis décimos das páginas com a história da literatura brasileira e um terço com a antologia. Assim, o longo título didático de Wey atendia tanto aqueles que buscavam exposições sobre a história da língua portuguesa quanto os que procuravam abordagens desenvolvidas sobre a história da literatura brasileira sem prescindir da seleção de excertos.

Súmulas de Literatura Brasileira, de Cândido de Oliveira, fazia par com *Súmulas de Literatura Portuguesa*. Embora tenham alcançado grande difusão nos anos 1960 e tenham passado por reformulações, as obras seguem o programa de 1951, foram publicadas em ano (ou anos) indeterminado da segunda metade da década de 1950 — nesta década, certamente não entrou em concorrência com os títulos da Companhia Editora Nacional e da Editora do Brasil, pois nem tinha formato de livro, assemelhava-se a uma apostila. Tendo sido escritas, muito provavelmente, a partir de anotações de aula, mesmo sob a forma de livro, conservaram suas características: eram obras que fugiam ao padrão. As duas *Súmulas* não incluíam antologia e destacavam nas capas, em subtítulo não repetido nas páginas de rosto: “testes e questões objetivas à maneira de provas e concursos”. Nas *Súmulas de Literatura Portuguesa* havia um apêndice no qual constavam três partes que perfaziam um quinto do volume: *Súmulas de Gramática Histórica*, *Súmulas de Teoria Literária* e *Comentários Filológicos*. A maior parcela, um décimo, coube à primeira parte; as outras duas partes ficaram com o outro décimo. O restante das páginas foi dividido entre exposições sobre a história da literatura portuguesa (mais da metade) e exercícios, postos no final das exposições, e testes e questões, postos no final do livro (um sétimo). Já nas *Súmulas de Literatura Brasileira*, havia no apêndice apenas comentários filológicos (menos de um décimo do volume). As exposições sobre história da literatura brasileira preencheram oito décimos das páginas. Exercícios, testes e questões ocuparam também um sétimo deste volume. Assim, o autor também não se alongava na parte de gramática histórica.

O volume 2 de *Português no colégio*, de Léllis, equivalente ao volume 3 de Wey e ao título *Súmulas de Literatura Brasileira*, de Oliveira, tinha proporções semelhantes ao segundo. Três quartos das páginas eram preenchidos pelas exposições sobre a história da

literatura brasileira (e incluía exercícios). A “Pequena antologia” perfazia pouco mais de um sexto do livro, e esta era a diferença. Nas *Súmulas*, em vez de antologia, havia um sétimo das páginas da obra para exercícios, testes e questões. Já no volume 1 do livro didático de Lélis, destinado ao primeiro e ao segundo ano, embora o índice fosse dividido em apenas duas partes (*Gramática Histórica e Literatura Portuguesa*), foram incluídos na segunda parte capítulos referentes às noções gerais de literatura, que perfaziam menos de um décimo do livro. Assim, à história resumida da língua portuguesa tocava um terço das páginas, restando à história da literatura portuguesa, contando antologia, a metade do volume. Dessa forma, mesmo em um título com apenas dois volumes, foi amplo o espaço destinado para a gramática histórica.

Em um segundo exame, qualitativo, mas também atento a questões mais gerais, constatamos que outra forma de imprimir uma marca própria ao programa eram as abordagens sobre os primeiros tópicos das *Noções Gerais de Literatura*. O programa de 1943 indicava: *conceito de literatura; apreciação das influências a que está sujeita; escolas literárias*. E o de 1951: *literatura; folclore; escolas literárias*. Esses tópicos exigiam que os autores de livros didáticos fizessem considerações sobre a vertente historicista da literatura. Nisso, havia a possível problematização da passagem da teoria geral (tema que aparecia no primeiro volume dos livros didáticos e, depois do programa de 1951, no segundo) para o caso particular brasileiro (tema do terceiro volume) — o que poderia incluir a literatura brasileira produzida no século XX.

A análise pormenorizada de como esses três primeiros tópicos das *Noções Gerais de Literatura* eram expostos e as possíveis pontes estabelecidas com o caso brasileiro constituiria um objeto profícuo e amplo de investigação, entretanto, isso demandaria uma pesquisa à parte, apenas para esse fim. Assim, limitamo-nos aqui a indicar que as exposições sintetizavam, como a principal referência para compreender a história da literatura, as ideias deterministas de Hippolyte Taine, já implícitas na própria especificação do programa de 1943. Essas ideias, conforme assinala Benedito Nunes, seguem o “esquema explicativo triádico, raça, meio e momento histórico, exposto por Taine em suas *História da literatura inglesa e Filosofia da arte*, e adotado, em linhas gerais, na *História da literatura brasileira*, de Sílvio Romero (1888)” (NUNES, 2000, p. 54). O esquema triádico era justamente o eixo das exposições dos autores dos livros didáticos, as quais poderiam, entretanto, expor e realizar uma crítica — sendo esta crítica mais ou menos incisiva. Dessa forma, um aspecto que estava em jogo era a aplicabilidade da teoria de Taine à literatura como um todo e, particularmente, à

literatura brasileira do século XX. Os autores divergiam no que concernia a este aspecto, embora concordassem na crítica à desconsideração da dimensão individual do artista no esquema tainiano. Nesse sentido, a maior parte dos autores se limitou ao que pode ser resumido nas palavras de Elia e Budin: “há exagero em só considerar os fatores externos: algo há que vem de dentro, algo de profundo e vital que condiciona a obra de arte, contrariando muitas vezes os elementos extrínsecos.” (1ª ed., 1953, v. 2, p. 12). Ou de Léllis: “forçoso é reconhecer, também, além de outras subcausas, a influência do indivíduo, como queria Zola, tão dominadora, por vezes, que é capaz de impor-se ao meio e mudar a feição da sociedade.” (1ª ed., 1963, v. 1, p. 186).⁷² Entretanto, no livro didático de Ribeiro e seus ex-alunos, a crítica chegou ao ponto de afirmar:

O conflito de classes sociais é a magna questão ainda neste século e os artistas e críticos de arte excluem de sua atividade, mais do que nunca, tudo o que não se refira diretamente à essa luta e não traga uma solução humana acompanhando a beleza da obra. (2ª ed., 1945, v. 1, p. 31).

Cretella Jr., por sua vez, após abordar as ideias de Taine e mencionar Romero, criticava a transposição realizada pelo francês: “Taine é determinista, errando, sobretudo, quando quer que a literatura se subordine às mesmas leis que regem os fenômenos físicos e naturais.” (1ª ed., 1950, v. 1, p. 21). Já Wey inverteu a ordem de prioridade, tomando como base as ideias de Alceu Amoroso Lima. As palavras eram do crítico católico em *Estética Literária*: “o objeto primeiro e fundamental da história literária é o *autor* e a *obra* e não as condições exteriores” (3ª ed., 1958, v. 2, p. 15). Cândido de Oliveira compartimentou a conceituação em “conceito histórico”, “conceitos filosóficos e psicológicos”, “conceito estético” e “conceito sociológico” — Taine entrava nesse último. Depois, sem fornecer referências, enunciava um “conceito moderno”: “A literatura participa do espaço, do tempo e do homem. É a expressão individual e também reflete as condições do ambiente social e do meio em que se forma.” (12ª ed., s.d., p. 168). E desenvolvia:

A Literatura tem por finalidade providenciar o levantamento das conquistas sociais de um povo, aliado a uma interpretação artística. Não somente o real interessa ao artista, mas o possível; não é reprodução exata dos sucessos da vida que deve preocupar o literato, mas a soma dos elementos humanos que são invocados. A obra literária perfeita concorre para o aperfeiçoamento humano; leva o homem a indagações superiores que despertam novos conhecimentos. O artista em contato

⁷² Abreu e Barros valeram-se de ideias de autores diversos em uma exposição dividida em elementos estáticos (a raça, a tradição, a língua, a nacionalidade) e elementos dinâmicos (o meio, a época ou momento, os costumes). Torres e Melo, também. Mas o fizeram de modo bem mais conciso e mencionaram, sem especificar a obra, apenas Mendes dos Remédios (autor português, estudioso da história da literatura portuguesa, que viveu entre 1867 e 1932). As influências estáticas “são constantes e independem da vontade do homem, compreendem a *raça*, o *meio*, a *língua*, a *tradição* e o *caráter nacional*, além de outras menos importantes.” (1ª ed., v1, 1944). A influência dinâmica é “a vontade do artista, o traço individual que ele imprime em sua obra, enfim, o seu espírito.” (Ibid.)

com a vida e os seus problemas, também apresenta material que pode concorrer para soluções. A literatura não deve dirigir-se exclusivamente ao encantamento espiritual, sinônimo de deleite; a sua importância reside na força criadora das revisões e reações que providencia. (12ª ed., s.d., 168-169)

Oliveira, naquela que veremos ser uma de suas marcas, pois se repetia, fazia considerações demasiadamente genéricas.

O exame das proporções e das abordagens dos primeiros tópicos dos programas deixa claro que, por mais que esses fossem impostos, os autores de livros didáticos encontravam formas de enfatizar determinadas partes do programa e, também, de definir um distanciamento no tocante a concepções implícitas na própria elaboração do programa. As razões dessas diferenças certamente eram variáveis, de difícil apreensão. Muito provavelmente contavam até com preferências pessoais. Entretanto, consideramos que uma razão a destacar era o peso da formação dos autores. Não era apenas coincidência o fato de os autores com formação em instituições localizadas no Rio de Janeiro privilegiarem as noções de história da língua portuguesa, tais autores estiveram sujeitos a um forte círculo de estudos filológicos. Estiveram, inclusive, na roda de discípulos dos elaboradores dos programas de 1943 e de 1951. Também não era coincidência o menor distanciamento em relação às concepções implícitas nos programas.

Isso, entretanto, ainda não era tudo.

Como vimos, os programas de 1943 e de 1951 eram bastante vagos quanto à literatura brasileira produzida do modernismo em diante, o último tópico dos programas. O primeiro dizia: “O movimento modernista. Principais autores atuais.” O segundo, dividido em programa mínimo e programa ampliado, dizia, respectivamente: “o movimento modernista” e “as tendências modernas da poesia e da prosa brasileiras”. Assim como ocorria com as proporções dadas às unidades de cada uma das três séries do colegial e com o viés adotado nas abordagens, como exemplificado pelos três primeiros tópicos de *Noções Gerais de Literatura*, havia também diferenças marcantes quanto ao último tópico programático.

Nos livros didáticos aqui em exame, houve, pelo menos, a menção de todos ou alguns dos cinco “romancistas do Nordeste” na esteira do movimento modernista, movimento perante o qual os autores geralmente tomavam uma posição, de apreciação favorável ou desfavorável — e é interessante notar, desde já, que esse posicionamento não estava diretamente relacionado a um maior distanciamento histórico. Assim, pensando no conjunto dos oito livros didáticos, houve variações entre simples menção do nome dos escritores e

exposições bastante elaboradas. Houve também a inserção de excertos das obras literárias, o que não estava diretamente ligado a uma abordagem favorável.

Os livros didáticos dos autores com formação pela Universidade de São Paulo eram francamente favoráveis ao movimento modernista. Embora também tenha realizado apreciação favorável a esse movimento, somente a obra de Cretella Jr. ficou apenas na menção do nome dos cinco “romancistas do Nordeste”. Quatro deles foram mencionados no volume 1 e, no volume 3, Cretella Jr. não hesitava em caracterizar o modernismo como “revolução literária” nas letras brasileiras, destacado pela “profunda renovação e reverificação dos processos artísticos tradicionais e pelo conseqüente abandono de princípios e métodos já consagrados” (3ª ed., 1953, v. 3, p. 112). Foi enfatizado o modernismo dos anos 1920 através de dois escritores: Mário de Andrade e Oswald de Andrade — ambos constavam no volume 1 e no volume 3. Os romancistas citados eram:

e entre os romancistas: Lins do Rego, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Jorge Amado, Raquel de Queirós, Érico Veríssimo, Marques Rebelo, José Américo de Almeida. (3ª ed., 1953, v. 3, pp. 13-14, grifo nosso)

Entre os livros didáticos dos autores que tiveram formação pela Universidade do Distrito Federal — ou outra instituição carioca, caso de Torres e Abreu —, predominavam apreciações desfavoráveis ao movimento modernista e aos “romancistas do Nordeste”. A obra de Torres e Melo dedicava ao modernismo, entendido como futurismo, uma exposição de pouco mais de uma página. Após uma abordagem na qual expunham opiniões de Marinetti, Blaise Cendrars e Graça Aranha, concluía ironicamente: “Simplesmente cômico!” (1ª ed., 1949, v. 3, p. 81). Na verdade, os autores preferiram à exposição sobre o modernismo a inserção de três páginas e meia de *Notas aproveitáveis* entre as oito destinadas ao modernismo e aos autores então atuais. Torres e Melo trataram dos romancistas em poucas linhas e mencionaram José Lins do Rego e Jorge Amado com economia nos juízos — depois de também breves menções a Mário de Andrade e Érico Veríssimo:

JOSÉ LINS DO REGO — Nasceu na Paraíba, em 1901.
Entre outras obras pertencem-lhe: — *Doidinho*, *Pureza*, *Usina*, *Fogo morto*.
JORGE AMADO — Nasceu na Bahia, em 1914.
São de sua lavra: — *Terras do sem fim*, *Luar[sic]*, *Cacau*, *O país do carnaval*.
É um dos mais possantes romancistas da atualidade. (1ª ed., 1949, v. 3, p. 88)

Também na obra de Abreu e Barros, publicada já nos anos 1950, após uma primeira abordagem desqualificadora no tópico *Modernismo* do capítulo *Escolas Literárias* do volume 2, os cinco “romancistas do Nordeste” eram apenas mencionados e a apreciação sobre o modernismo era francamente desfavorável no terceiro volume:

Na prosa, os modernistas mais representativos são: José Américo, José Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Raquel de Queirós, Ciro dos Anjos, Marques Rebelo, Dinah Silveira de Queirós e Érico Veríssimo, romancistas e novelistas, Eduardo Frieiro, Augusto Meyer e Álvaro Lins, críticos e ensaístas; Gilberto Freyre e Josué de Castro, sociólogos.

[...]

O MODERNISMO — Não há com este nome uma escola literária, nem sequer uma tendência definida, em nossa literatura. Por *modernismo* havemos de entender, apenas, um conjunto de tendências, de correntes, de ensaios indecisos, em vários sentidos, sem que se tenha ainda esboçado alguma diretriz que se firme e perdure.

Dos *modernistas* brasileiros, uns se extremaram nas experiências, mais ruidosas que consistes [sic], do *futurismo*, do *surrealismo*, das várias escolas e projetos de escolas *vanguardistas*; outros ficaram mais ou menos fiéis, no fundo ou na forma, às antigas escolas, continuando, a seu modo, simbolistas, naturalistas, românticos ou realistas, isto é, *passadistas* com algumas aparências de modernidade. (4ª ed., 1958, v. 3, pp. 206-207, grifo nosso)

Outro livro que circulou nos anos 1950, muito provavelmente o livro didático mais difundido desses anos, o *Compêndio de Língua e de Literatura*, cuja autoria era atribuída a Budin, contava com três longos capítulos que preenchiam um oitavo do livro: *Origens e Características do Modernismo: sua contribuição para a literatura brasileira*; *A Poesia Brasileira Contemporânea* e *Características e Atuais Tendências da Literatura Brasileira*. O mais extenso era o segundo. O primeiro iniciava com enfática crítica ao movimento, embora tentasse ponderar ao longo da exposição:

Os modernistas e os futuristas procuraram inocular sangue novo na literatura, sangue que nem sempre era sadio, apesar das boas intenções, e que nem sempre era novo, porque a humanidade vive a se repetir e as coisas, apresentadas como originais, muitas vezes, não encerram suficiente força criadora.

Por toda a parte, sente-se uma ânsia de criar, ânsia que, frequentemente não encontra a sua plena realização; todavia, o esforço de produzir algo e de viver por conta própria merece ser divulgado, porquanto tem produzido frutos que vêm marcando fundo a literatura.

O erro da nova geração foi o excesso de reclamo: “ruído, espalhafatos, despudor”, o que determinou intensas antipatias e fez que vultos realmente significativos fossem considerados elementos de subversão, não se lhe dando o justo apreço.

Futurismo e modernismo são palavras que não exprimem identidade de conteúdo. O *futurismo*, do ponto de vista do *marinismo*, cinge-se às *criações atualmente existentes e aos problemas sociais imediatos*. Aliás, os temas atuais agora, daqui a pouco estarão caducos. Os futuristas deveriam ter escolhido outro nome, pois são extremamente presentistas. (6ª ed., 1960, v. 3, p. 221)

A manifesta contrariedade quanto ao modernismo foi amainada apenas no capítulo sobre poesia. O terceiro dos capítulos, *Atuais Tendências da Literatura Brasileira*, era bastante curto, mas teve reformulações nos últimos parágrafos — tais alterações muito provavelmente partiram de Elia, pois Budin falecera em 1953. Entretanto, mesmo com os acréscimos, houve apenas a menção de dois “romancistas do Nordeste” por obras pouco lembradas. Em meio a obras de Cornélio Pena e ênfase sobre a prosa não-ficcional, foi feita

referência a Rachel de Queiroz em parágrafo inserido a partir da 4ª edição,⁷³ de setembro de 1957:

A prosa se tem manifestado com mais pujança. No romance, Cornélio Pena confirma os seus méritos excepcionais de introspectivo, com *Repouso e a Menina Morta*. No teatro a melhor peça foi uma estreia: *Lampião de Raquel de Queirós*. Onde, porém, mais se vem distinguindo as letras brasileiras depois do Modernismo é na prosa erudita, com estudos renovadores nos domínios do Folk-lore, da Filologia, da História. Citemos um Luís da Câmara Cascudo, com o seu *Dicionário do Folclore Brasileiro*, um Serafim da Silva Neto com a *História da Língua Portuguesa* e, no terreno histórico, um Thales de Azevedo (*Povoamento do Salvador*) ou um José Honório Rodrigues.

Mais recentemente Celso Cunha, com brilhante tese de concurso: *O Cancioneiro de Martim Codax* e Darcy Damasceno, com primorosa edição crítica do teatro de Martins Pena (2 vols., *Dramas e Comédias*). (6ª ed., 1960, v. 3, p. 249, grifo nosso)

E José Lins do Rego, em parágrafo inserido somente a partir da 6ª edição, de novembro de 1959:

No romance, obtiveram êxito que há algum tempo não se verificava: *Grande Sertão: Veredas* (1956) e *Corpo de Baile* (contos) de J. Guimarães Rosa; *Vila dos Confins* (1956) de Mário Palmério; *O Encontro Marcado* (1956) de Fernando Sabino; *Assunção de Salviano* (1955) e *Madona de Cedro* de Antônio Callado (1957); *Marcoré* (1957) de Antônio Olavo Pereira. De José Lins do Rego, infelizmente já roubado aos vivos, um livro de crônicas: *Gregos e Troianos*.

Outro nome que se vem projetando com firmeza é o de Ascendino Leite. Escreveu dois romances: *a Viúva Branca* e *O Salto Mortal*. (6ª ed., 1960, v. 3, p. 250, grifo nosso)

Inseridas também a partir da 6ª edição, depois de curto parágrafo sobre os poetas concretistas, convém citar integralmente aquelas que passaram a ser as últimas palavras do livro didático, pois elas indicavam as preferências de Elia, o provável autor:

Mas o nome literário que dia a dia mais se afirma entre nós é *Gustavo Corção*, escritor de apurado senso estético, autor de ensaios filosóficos, mestre na arte da crônica e do debate de ideias. Dele disse Tristão de Athayde, no capítulo sobre *A Reação Espiritualista*, que escreveu para *A Literatura no Brasil*, direção de Afrânio Coutinho, vol. III, t. 1, pág. 419: “que veio trazer para as letras um estilo novo, absolutamente inédito, uma fusão de espírito científico, de espírito artístico e de espírito litúrgico, que fazem de sua personalidade de escritor um caso à parte e porventura o mais extraordinário da moderna reação espiritualista na história de nossa literatura”.

Publicou: *A Descoberta do Outro, Três Alqueires e uma Vaca, As Fronteiras da Técnica, Lições de Abismo* (romance), *Dez Anos* (crônicas), *Claro-Escuro*. (6ª ed., 1960, v. 3, p. 250)

Em *A língua e a literatura no curso colegial*, obra editorialmente fracassada⁷⁴ cuja 4ª edição foi analisada por Marisa Lajolo (1975), Elia, o único autor, chegou a mencionar os “romancistas do Nordeste”, mas, até a 3ª edição, não passou disso:

⁷³ A 4ª e a 5ª edição foram impressas ao mesmo tempo.

Na segunda geração modernista (depois de 1930), ocorre a revanche da prosa e a incorporação esplêndida do Nordeste ao movimento. É então que avultam os nomes de José Lins do Rego, Raquel de Queirós, Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Américo de Almeida, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Vinícius de Moraes, Augusto Frederico Schmidt. (3ª ed., 1967, p. 127)

É interessante assinalar que Elia tentaria ainda uma atualização de seu livro didático através de reformulações que constaram da 4ª edição, datada de 1971. Foi acrescentado um capítulo inteiro apenas para Rachel de Queiroz e outro intitulado *De Euclides da Cunha a Guimarães Rosa*. Nesse último capítulo, os cinco romancistas do “regionalismo nordestino” (as aspas são de Elia), posto como “neonaturalista e não romântico” (4ª ed., 1971, p. 192), eram longamente abordados. A obra, entretanto, não logrou êxito, foi a última edição e encalhou.⁷⁵

A simples menção dos romancistas que nos interessam e as apreciações desfavoráveis ao movimento modernista dos livros didáticos aqui em questão não eram, entretanto, a maneira mais categórica de discórdia. Em outros livros didáticos, cujas exposições mantiveram-se as mesmas ao menos até o final dos anos 1950, a contrariedade podia chegar mais longe. É o caso de José Marques da Cruz, autor de *Português Prático*, publicado pela editora Melhoramentos. Cruz chegava a incluir a seguinte passagem na parte final de sua exposição sobre o modernismo, entendido como futurismo:

O futurismo foi uma onda para a implantação da ditadura do atrevimento inculto. Foi o comunismo na arte. A civilização parece devorar-se a si mesma, como Saturno devorava os próprios filhos. Para criticarem a arte futurista, ataram, em Paris, num verão, à cauda de um burro, uma broxa com tinta. Atrás, puseram uma tela. Com as moscas, o burro agitou a cauda e deu umas pinceladas na tela. Puseram-lhe uma moldura e foi exposta. Uns diziam: “é um ciclone!” Outros: “são curvas para o Ideal!” A tela foi vendida por mil e tantos francos!!! Bem diz o rifão: “Toda a gente come palha; a questão é saber dar-lha”. Um quadro, pintado por um burro só podia ser comprado por um seu semelhante... (4ª ed., 1949, v. 3, pp. 121-122)

Por sua vez, Francisco da Silveira Bueno, autor de *Literatura Luso-Brasileira*, com primeira edição em 1944 pela Saraiva — obra inicialmente em volume único —, valia-se de alusões, com discordâncias, às obras dos escritores que visamos:

Sob a justificação de explorar assuntos nimamente brasileiros, de estudar a influência da escravidão na formação social do Brasil, vários escritores, todos nortistas, iniciaram, há pouco, a literatura realista brasileira. Não há neles preocupação de arte mas, a sofreguidão de narrar cenas triviais, empregando para tal

⁷⁴ Tratava-se de um único volume para as três séries do curso colegial, teve edição de apenas 41.379 exemplares entre janeiro de 1965 e agosto de 1971.

⁷⁵ A editora escreveu ao autor em julho de 1982 pedindo autorização para inutilizar 3.364 exemplares. Cf. Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

o vocabulário técnico da porneia, o calão das sarjetas ou dos engenhos do norte. (1ª ed., 1944, p. 27)

Adiante, voltava às obras, mas novamente sem especificá-las:

O sentido da terra e do homem que tal terra trabalha reapareceu na literatura dos engenhos do norte. Os romancistas deste ciclo retomaram os processos da escola realista, exagerando a liberdade de linguagem, empregando vocabulário nem sempre digno da elevação da arte. Queremos crer que tenham, com o fito da venda pública, exagerado as cores dos quadros, dando-nos tipos anormais, aberrantes das normas comuns do viver de uma sociedade cristã como foi toda essa dos engenhos do norte. (1ª ed., 1944, p. 336)

Havia, por outro lado, desde os anos 1940, livros didáticos que faziam exposições bastante desenvolvidas sobre o movimento modernista e, particularmente, sobre os cinco “romancistas do Nordeste”. Este é o caso do título *Língua Portuguesa* (Editora do Brasil), de Ribeiro e seus ex-alunos, obra cuja primeira edição, de 1945, já destinava mais de 20 páginas para o último item do programa. José Lourenço, o autor dessas páginas, entendia que o modernismo havia marcado “a independência literária do Brasil, cem anos depois da independência política, na afirmação de sua realidade geográfica e humana, na síntese da sua nacionalidade inconfundível” (1ª ed., 1945, v. 3, p. 238). Na exposição sobre os prosadores, Lourenço os agrupou por um critério geográfico: “Nosso imenso país, com diversidades regionais flagrantes, oferece três zonas literárias distintas: *Nordeste — Centro e Sul*” (Ibid., p. 243). Os prosadores do primeiro grupo, que incluía também Amando Fontes e Jorge de Lima, obtiveram metade do espaço das considerações. Configurava-se uma primazia assim verbalizada:

Foi pelo Nordeste que se iniciou o movimento da nova geração literária, por oferecer aquela região maior conteúdo dramático nas relações entre o homem e o meio. O romance “Bagaceira” de José Américo de Almeida é um de seus marcos iniciais. (1ª ed., 1945, v. 3, p. 243).

Além da primazia na dimensão das considerações, os “romancistas do Nordeste” tiveram os nomes destacados através do uso de versal versalete. Isso os colocava em oposição aos “romancistas do centro” — mineiros, cariocas e paulistas —, os quais, diferentemente daqueles da região de “maior conteúdo dramático entre o homem e o meio”, tinham uma literatura que se caracterizava pela “introversão”. Os “romancistas do Sul” acabaram entrando como adendo — abordava-se somente Érico Veríssimo (Viana Moog e Dionélio Machado foram apenas mencionados). Temos, assim, um esquema interpretativo, sem referência a nenhum autor do campo literário, que se repetia em outros livros didáticos. Havia nesse esquema a recolocação da antiga oposição Norte/Sul, surgida no século XIX na polêmica entre José de Alencar e Franklin Távora, e a decorrente caracterização de um “regional”

nordestino ao qual as obras dos romancistas estariam vinculadas. Antes de discutir esse esquema é necessário, entretanto, compreender como ele se configurava nas outras exposições.

Na segunda versão de *Língua Portuguesa*, apenas da autoria de Wey, o modernismo também era considerado o movimento que “nacionalizou a nossa literatura” (4ª ed., 1961, v. 3, p. 236). O capítulo sobre prosa era bastante longo: ia da página 251 à 271. Wey dividiu os prosadores segundo a proposta de Viana Moog em *Uma Interpretação da Literatura Brasileira*.⁷⁶

Como se viu, a literatura modernista buscou aprofundar-se na realidade brasileira. Como nosso país não está subordinado a uma realidade, mas, sim, a múltiplas realidades, o romance, mais de que nenhum outro gênero revelou a diversidade do modernismo, dentro do território nacional.

O Brasil, não só como país americano, mas por sua condição territorial enorme e de diferentes matizes geográficos, não apresenta aquela uniformidade da literatura francesa, ou inglesa, ou, mesmo, portuguesa. Segundo Viana Moog não se poderá nunca compreendê-la perfeitamente sem antes dividi-la, segundo um critério de regiões, onde predominariam o mesmo clima, a mesma geografia, as mesmas formas de produção. Dessa maneira, encontrando onde esses fatores se conjuguem com certa uniformidade, teríamos um núcleo cultural homogêneo, que formaria uma unidade à parte no conjunto da literatura brasileira. Seríamos como um arquipélago cultural. Contudo, é preciso ressaltar, se não possuímos certa uniformidade literária, não deixamos de ter uma esplêndida unidade. Não se deve confundir esses dois termos. Se a literatura gaúcha em nada se parece à nordestina, ou amazonense, não se poderá negar a todas um clima, uma coisa indifinível [sic] que as torna imediatamente reconhecíveis como brasileiras.

Viana Moog estabelece sete núcleos como a chave mestra da literatura brasileira: Amazônia, Nordeste, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. (4ª ed., 1961, v. 3, p. 251)

A novidade era a referência a Viana Moog e a indicação de sete núcleos regionais, não apenas de três. Cândido de Oliveira, por sua vez, em *Súmulas de Literatura Brasileira*, afirmava que o caráter básico do modernismo era o social e uma das suas linhas mestras a “ideia de emancipação literária” (12ª ed., s. d., p. 157). apesar de resumir as ideias de Viana Moog no primeiro parágrafo do primeiro capítulo (*A Literatura Brasileira*),⁷⁷ dividiu os romancistas, sem maiores considerações e de forma não muito clara, em apenas dois grupos: os do *Norte* e os do *Centro* — nessa ordem. Aqui, *Centro* incluía aqueles que Lourenço

⁷⁶ “Conferência lida no Salão de Conferências da Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, no dia 29 de outubro de 1942”, publicada pela Casa do Estudante do Brasil (CEB) em 1943 (VIANA MOOG, 1943).

⁷⁷ “[...] O clima e os processos de produção foram moldando brasileiros de tipos diferentes. A tranquilidade de um amazonense; o sossego do mineiro; a vivacidade do nortista; a imponência do gaúcho. O nortista poeta, o baiano erudito, o paulista ativo, o gaúcho dominador. A cultura toma a fisionomia do meio onde ela se desenvolve, daí apresentarmos *ilhas* distintas, que se agregam em *arquipélagos*: Amazônia, Nordeste, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro são as ilhas culturais do Brasil [nota 1: VIANA MOOG — **Uma Interpretação da Literatura Brasileira** — Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil — Rio, 1942, p. 22.] [...]” (12ª ed., s.d., p. 15)

considerava como do *Sul*. Fica evidente, dessa forma, a oposição. Já Raul Moreira Léllis, que atribuía ao modernismo “força avassaladora, revolucionário na técnica e na intenção, lutando pela liberdade de expressão e de criação” (3ª ed., 1965, v. 2, p. 302; 8ª ed., 1970, v. 2, p. 319), deu a um capítulo o título *O regionalismo e o moderno romance brasileiro*. A divisão proposta por Léllis no índice do volume, conservada após a revisão e ampliação do capítulo para a 8ª edição, era: “Os nortistas”, “Os nordestinos”, “Os baianos”, “Os mineiros”, “Os paulistas” e “Os sulistas”. Ainda que não fizesse nenhuma referência em todo o capítulo, tratava-se da divisão em núcleos culturais proposta por Viana Moog, tanto mais que na exposição, depois de abordar os sulistas, passava a três nomes que a “Guanabara oferece” (8ª ed., 1970, v. 2, p. 360), ou seja, o sétimo núcleo que não fora incluído no índice. A referência a Viana Moog era feita por Coutinho (2004) na introdução a *O regionalismo na ficção*, introdução à qual Léllis remetia e de onde provinha a estrutura de sua exposição.

Tanto Léllis quanto Wey, embora de modo não explícito como Oliveira e Lourenço, acabaram por traçar uma oposição implícita entre “nordestinos” (que englobou “baianos”) e o restante — e ambos destinaram aproximadamente quatro décimos da exposição para o grupo. No parágrafo de introdução ao grupo regional, Léllis aventava hipóteses para seu grande número de romancistas:

Caberá ao Nordeste fornecer às letras nacionais, na sua época moderna, o maior contingente de autores regionalistas. Talvez porque a natureza, naquelas regiões, seja mais áspera e ingrata, talvez porque lá seja mais pungente o drama que aflige os homens, talvez porque soe mais alto o grito dos que sofrem, talvez porque se faça mais visível a injustiça da desigualdade social, o certo é que o Nordeste inspirou maior número de autores, alguns deles de real valor. (8ª ed., 1970, v. 2, p. 336)

Podemos, agora, retornar à antiga oposição Norte/Sul e à decorrente caracterização de um “regional” nordestino. A oposição conservava elementos naturalistas da polêmica oitocentista entre Franklin Távora e José de Alencar: “As letras têm, como a política, um certo caráter geográfico; mais no Norte, porém, do que no Sul, abundam os elementos para a formação de uma literatura brasileira, filha da terra.” (TÁVORA, 1973, p. 5). Entretanto, os tempos eram outros, a literatura dos “romancistas do Nordeste” inseria-se em novo contexto: o da “invenção do Nordeste” e das interpretações do Brasil e da literatura brasileira, formuladas a partir dos anos 1920.

Albuquerque Jr. empreendeu investigação de cunho foucaultiano que procurou desvendar a maquinaria imagético-discursiva agenciada para a “invenção do Nordeste”, a elaboração daquilo que considerou ser a “emergência de um objeto de saber e de um espaço de poder” (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 21). Essa maquinaria abarca as obras literárias dos

escritores aqui em questão. Segundo a proposta do autor, houve uma mudança no mecanismo da legitimação do recorte regional: este passou do uso de argumentos naturalistas ao uso de argumentos históricos. Isso levou à necessidade de inventar uma tradição. Gilberto Freyre foi o grande fautor dessa tradição (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 76). Nisso, Nordeste e Sul — e Albuquerque Jr. pensa sobretudo em São Paulo — forjaram identidades regionais em oposição:

O Sul é o espaço-obstáculo, o espaço-outro contra o qual se pensa a identidade do Nordeste. O Nordeste nasce do reconhecimento de uma derrota, é fruto do fechamento imagético-discursivo de um espaço subalterno na rede de poderes, por aqueles que já não podem aspirar ao domínio do espaço nacional.” (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 69)

Se a oposição Nordeste/Sul é, de fato, recorrente, inclusive nos livros didáticos, ela é, entretanto, no caso das obras literárias, ao menos, o resultado de uma maneira de ler que acentua certas obras e certos aspectos. Afinal, como argumenta José Maurício Gomes de Almeida ao tratar especificamente da tradição regionalista no romance brasileiro, poucas obras dos “romancistas do Nordeste” podem ser consideradas “regionalistas”. Assim, depois de caracterizar *O Quinze* como romance regionalista e antes de definir os romances que serão por ele analisados dentro dessa tradição, afirma: “em apenas uns poucos o dado regionalista torna-se elemento essencial na estrutura da obra” (ALMEIDA, 1999, p. 207).

Consideramos que, na verdade, não se trata apenas de uma questão regional. Franklin Távora já defendia: “mais no Norte” há os “elementos para a formação de uma literatura brasileira”. Gilberto Freyre o retomava ao pensar que mesmo “com as fundas alterações sofridas na sua ordem social e que o separam tanto do seu passado, continua o Nordeste a parte mais brasileira do Brasil; a mais característica” (FREYRE, 1941, p. 193). Tratava-se de disputa na interpretação do Brasil e da literatura brasileira. Nesse sentido, os autores dos livros didáticos recuperavam, imbricando, elementos das interpretações. Nisso, recorriam, no plano especificamente literário, ao esquema interpretativo de Viana Moog, nuançado pela oposição Nordeste/Sul.

A ideia de não-integração do país e da necessidade dessa integração era forte. Nesse sentido, Alberto da Costa e Silva, em balanço das grandes interpretações do Brasil no século XX, assim caracteriza o pensamento de Viana Moog: “Os brasileiros éramos nós, os daqui, e os outros. Os vários outros.” (SILVA, 2000, p. 32). Para Viana Moog, apesar de as regiões brasileiras não serem ilhas de fato, havia um arquipélago cultural, as ilhas eram “mais ou menos autônomas e diferenciadas” (VIANA MOOG, 1943, p. 22). Assim, para Helga Dressel,

estudiosa do conjunto da obra moogiana, havia no método do ensaísta comparação e delineamento das culturas a serem contrapostas. No caso nacional, a unidade não dissolvia a contraposição cultural: “As ilhas culturais moogianas, porém, permanecem, geograficamente bem comportadas, uma ao lado da outra. Nada de entrelaçamento ou sobreposição” (DRESSEL, 2002, p. 95). O país era fraturado em regiões. E a ideia era tão forte e recorrente que Alfredo Bosi, em nota de *História Concisa da Literatura Brasileira*, obra publicada em 1970, afirmava sobre a interpretação de Viana Moog: “descontados certos exageros, a tese é plenamente sustentável” (BOSI, 1978, p. 14). Antonio Candido, por sua vez, na *Formação da Literatura Brasileira*, publicada no final dos anos 1950, observava: “Comprovante desta ideia engenhosa, e em parte verdadeira, é sem dúvida o caso do Nordeste, que se destaca na geografia, na história e na cultura brasileira com impressionante autonomia e nitidez.” (CANDIDO, 2007, p. 614).

A ênfase sobre o “regional”, sobretudo o nordestino, destacado por Candido no todo da nação, era ambivalente, podia funcionar como desqualificação ou não. Como argumenta Marisa Lajolo, pensando inclusive nas leituras da crítica, “no limite, regionalismo e regionalista são designações que recobrem, desvalorizando, autores e textos que não fazem da cidade matriz de sua inspiração, nem da narrativa urbana padrão de linguagem” (LAJOLO, 2005, p. 327). Isso, entretanto, certamente variava de acordo com o público leitor e de acordo com a ênfase em outras obras e outros aspectos da produção literária dos romancistas aqui em questão. Houve quem escrevesse nos anos 1930: “Um novo romance, um romance de estreia, um romance do Norte: aí estão três requisitos que já quase impõe um livro à simpatia do leitor.” (CASTRO, 1935 *apud* BUENO, 2006, p. 173).⁷⁸ E assim prosseguia: “Norte, na literatura de hoje, é sinônimo de renovação e audácia. [...] O Norte se fez assim, diante da opinião do resto do país, uma posição de destaque merecido, que já começa agora a envolver certa dose de responsabilidade.” (Ibid., p. 173). Segundo Bueno, tais palavras chamavam a atenção para o perigo da “aprovação automática a qualquer coisa que se apresente como romance político” (Ibid., p. 173). Assim sendo, repetimos, designar os “romancistas do Nordeste” como regionalistas, “do Nordeste”, era lê-los de certa maneira, ressaltando certas obras e certos aspectos. Também nas exposições realizadas pelos autores dos livros didáticos, a argamassa do regionalismo, pela heterogeneidade dos materiais, desconcretava.

⁷⁸ Trata-se, como referencia Bueno, de Moacyr Werneck de Castro, “Sobre um Romance do Norte”, *Revista Acadêmica*, abr. 1935 (10), sem numeração de página.

Todas as abordagens autor por autor dos “romancistas do Nordeste”, com exceção daquela de Cândido de Oliveira, vinham precedidas, como foi possível verificar pelas citações de trechos dos livros didáticos, de uma ênfase nas relações, dramáticas, entre o homem e o meio, pois isso caracterizaria a região Nordeste e poderia explicar a preeminência dos escritores dessa região. Entretanto, a causalidade proposta se revelava insuficiente. Mesmo nas primeiras e pouco desenvolvidas abordagens da primeira versão de *Língua Portuguesa* (Editora do Brasil), de autoria de José Lourenço, era necessário evidenciar que a literatura dos cinco escritores estava muito além da mera matéria dramática regional e, também, fazer indicações quanto a aspectos literários que qualificariam as obras. José Lins do Rego “descreve-nos o drama da grande massa humana do Nordeste submetida à monocultura latifundiária”, tematizou “a decadência das grandes famílias rurais”, mas não se resume a isso: “Dotado de grande poder narrativo, soube também elevar-se à análise penetrante com seu último livro ‘Fogo Morto’”. Sobre Graciliano Ramos, afirmava: “Caracteriza-se pelo equilíbrio com que trata o problema do homem do Norte”, mas não é a matéria que definia o equilíbrio da obra, era preciso ir além: “sem excesso de linguagem, discreto, numa forma estilizada e intencional”. Quanto a Jorge Amado, tratava do drama da conquista de terras para plantações de cacau, entretanto, o “evoca com potência épica”. O caráter literário e as intenções políticas eram destacados: “Romancista de inspiração lírica que se dirige diretamente ao povo, Jorge Amado escreve em função do dia de amanhã, que, na sua crença de artista e de homem, será melhor e mais belo.” (1ª ed., 1945, v. 3, pp. 243-244).

Válter Wey, o autor da segunda versão de *Língua Portuguesa*, procedia de modo análogo, entretanto, suas abordagens eram muito mais elaboradas e desenvolvidas. Wey valia-se de um esquema interpretativo que pode ser lido na análise de um dos romances: procurava levar em conta *estrutura, estilo e personagens*. Assim sendo, sobre *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, avaliava:

O autor soube realizar sua obra com honesta intenção social e, sobretudo, com arte literária. Introduz o capítulo curto, com o conteúdo estritamente necessário, tanto da alma sertaneja de seus personagens, como das paisagens que lhes servem de marco. (4ª ed., 1961, v. 3, p. 252)

Sobre aquela que pode ser considerada a única obra regionalista de Rachel de Queiroz, expunha:

De fato, *O Quinze* possui qualidades literárias invulgares. Já é um livro seguro, firme, e muito bem construído. A verdade de sua descrição física e moral da seca transuda em cada página. Como o livro de José Américo de Almeida, foi realizado em capítulos curtos, em cenas breves, com um aproveitamento notável da língua

popular, que será a grande inovação nordestina na nossa novelística. Escrever sem academismo e sem o grotesco do falar caipira. (4ª ed., 1961, v. 3, pp. 252-253)

A respeito das obras de José Lins do Rego, depois de considerar que o escritor tinha “estilo brasileiro” (e não regional) e que soube “aproveitar a lição do povo na língua, dando-lhe foros literários”, resumiu rapidamente os enredos, indicou personagens das obras do “Ciclo da Cana-de-Açúcar” e complicou, através de citação de Antonio Candido, a leitura estritamente regional de *Fogo Morto*:

Nesta última obra reencontramos os velhos conhecidos do ciclo da cana-de-açúcar; é considerada pelos críticos com [sic] sua obra-prima de estilo e de criação de personagens. Como disse Antônio Cândido, “em *Fogo Morto* há um pouco de atmosfera dos grandes russos, com aquela impiedade em desnudar o sofrimento e pôr a descoberto as profundezas da dor e do homem.” Aí, entre outras figuras notáveis para a galeria literária do Brasil, avulta o capitão Vitorino Carneiro da Cunha, tipo de “D. Quixote rural”, e segundo um crítico, o único personagem tipo da nossa literatura. (4ª ed., 1961, v. 3, pp. 253-254)

Ao tratar de Graciliano Ramos, dava-se o mesmo, e desde o primeiro parágrafo. Antes de tratar concisamente das obras memorialísticas e de enredos e personagens dos romances, descaracterizava o enfoque dado ao regional (“sua preocupação principal é a alma humana”):

Graciliano Ramos (1892-1953) não só pelo espírito, como pelo estilo é de linhagem machadiana. Profundamente introspectivo, sua preocupação principal é a alma humana, da qual extrai exaustivamente todas as sombras e todas as luzes, na ânsia incontida de chegar à sua essência. Como Machado de Assis, é sempre o lado negativo que o interessa. Saímos dos livros com os olhos secos e o coração entristecido pela secura, aridez e desolação não só da paisagem, como dos personagens.

Caetés (1933), *S. Bernardo* (1934), *Angústia* (1936), *Vidas Secas* (1938), *Infância* (1945), *Insônia* (contos, 1947) marcam uma evolução constante e paciente no trabalho do estilo, cada vez mais incisivo e cada vez mais sóbrio, essencial, poderíamos dizer. O romancista é econômico no uso das palavras, o que dá à sua linguagem uma secura e aridez muitas vezes monótona. (4ª ed., 1961, v. 3, pp. 254-255)

Por fim, quanto a Jorge Amado, Wey observava que escreve sobre o “ambiente social da Bahia” mas “elabora um enredo propício às suas finalidades políticas”. Entretanto, em vez de expor a dimensão regional das obras, eram ressaltados o propósito político e a adequação do aspecto literário a esse propósito:

Em *Terras do Sem Fim*, considerado por muitos críticos como seu melhor romance, pela estrutura, estilo e personagens, evoca com potência épica o drama da conquista de terras nas plantações de cacau. Aqui, finalmente, consegue “colocar a sua preocupação política ou social em termos de verdadeiro romance”, isto é, sem deformar monstruosamente os fatos e as figuras, defeito essencial dos livros anteriores. Livro equilibrado em suas proporções, apresenta, [sic] também alguns dos personagens mais bem realizados: Sinhô Badaró, Horácio, Juca Badaró e Don’Ana entre tantos outros. (4ª ed., 1961, v. 3, pp. 255-257)

Também Léllis, apesar de escrever todo um capítulo norteado por uma definição de regionalismo,⁷⁹ era forçado a ir além nas abordagens de cada um dos escritores que, segundo ele, durante muito tempo se tornaram “as figuras centrais do romance brasileiro moderno” (3ª ed., 1965, v. 2, p. 318). Tais abordagens, entretanto, apesar de não serem tão concisas, prendiam-se a aspectos muito gerais e a restrições ao cunho político-social das obras literárias. As restrições sobrepunham-se até mesmo às considerações quanto a aspectos especificamente literários.

A maior parte das edições desse livro didático (até a 7ª), pouco dizia sobre José Américo de Almeida: “Iniciado o movimento com *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, autor que mais tarde publicará *Coiteiros*”. Na sequência, Léllis tratava de Rachel de Queiroz, iniciando pelo romance *O Quinze*. Já aqui é possível perceber as marcas das suas abordagens:

talvez a mais pungente página inspirada pelas secas e a cujo lado humano, brutalmente doloroso, se juntava a circunstância de ter sido escrito por uma quase menina, pois que Raquel mal saíra da adolescência quando deu a público a sua obra. Julgou-se que a escritora não repetiria o seu feito, porém ela o confirmou, mais tarde, lançando *João Miguel* e *As Três Marias*, obras das quais Tristão de Ataíde, crítico insuspeito para o caso, diz que são hoje clássicas, no gênero [nota 1: Alceu Amoroso LIMA, *Quadro Sintético da Literatura Brasileira*]. Uma restrição poder-se-ia fazer a Raquel de Queirós, no começo da sua atividade literária: a que fez José Osório de Oliveira, ao afirmar que a escritora subordinava a sua obra “àquele ideologismo (finalidade política, preocupação doutrinária ou vaga aspiração de justiça social) que está prejudicando, até certo ponto, o romance brasileiro” [nota 2: José Osório de OLIVEIRA, *História Breve da Literatura Brasileira*], mas a escritora evoluiu de tal modo, a partir da publicação de *Caminho de Pedras*, que não há como negar-lhe uma situação ímpar entre os nossos escritores modernos, aceitando-a como a nossa maior romancista. (6ª ed., 1968, v. 2, p. 318).

Sobre as obras de José Lins do Rego, ficava apenas nos aspectos gerais. A citação abaixo é a íntegra do que era exposto:

JOSÉ LINS DO REGO, (Pilar, PB, 1901 – Rio, 1957) foi outro autor nordestino que dentro da literatura regional e de cunho social obteve grande favor público. Seus livros *Menino de Engenho*, *Doidinho*, *O Moleque Ricardo*, *Usina*, *Pedra Bonita*, são páginas típicas do Nordeste, vividas no ambiente característico dos canaviais e das usinas, com a linguagem própria dos homens nordestinos. Mais tarde, com *Água mãe* e *Riacho doce*, o romantismo fugirá um pouco ao ambiente em que se especializou, chegando mesmo a publicar um romance de cunho citadino, carioca, intitulado *Eurídice*. (8ª ed., 1970, v. 2, p. 342)

Ao tratar de Graciliano Ramos, Léllis assinalava sucintamente aspectos formais através de juízos de Alceu Amoroso Lima, entretanto, mais uma vez fazia restrições ao cunho

⁷⁹ “Para ser regional, uma obra de arte não somente tem que ser localizada numa região, senão também deve tirar sua substância real desse local. Essa substância decorre, primeiramente, do fundo natural — clima, topografia, flora, fauna etc. — e, em segundo lugar, das maneiras peculiares à sociedade humana estabelecida naquela região e que a fizeram distinta de qualquer outra” [nota 1: Afrânio Coutinho, in *A Literatura no Brasil*, vol. II.]. (8ª ed., 1970, v. 2, p. 335)

político-social dos romances ao recorrer novamente a José Osório de Oliveira (a citação abaixo também é a íntegra da abordagem):

GRACILIANO RAMOS (Nasceu em Alagoas, 1892; faleceu no Rio de Janeiro em 1953) colocou-se na mesma linha criadora seguida pelos anteriores, aclamando-o a crítica como o nosso maior romancista social. “Seus romances ásperos, concisos, sem nenhuma concessão romanesca, espelhando a realidade mais dolorosa do grande sofrimento dos homens do povo nordestino, consagraram-se como obra de absoluto relevo” [nota 1: Alceu Amoroso Lima, *Quadro Sintético da Literatura Brasileira*]. São de sua autoria *Caetés*, *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Angústia*, *Infância* e *Memórias do Cárcere*.

Graciliano era, sem favor, um romancista de talento. A sua obra se ressentia daquele aspecto que José Osório de Oliveira, citado acima, lamenta na obra de muitos romancistas brasileiros modernos: o desejo da renovação social, o interesse político e, às vezes, a ânsia de sensacionalismo, levam os escritores a agredir a sociedade, a tentar demolir padrões morais e religiosos tradicionais, valendo-se, para isso, da linguagem grosseira e de imagens que não raro repugnam. (8ª ed., 1970, v. 2, p. 343)

Adiante na exposição, depois de tratar de Gilberto Freyre, Xavier Marques e Afrânio Peixoto, Léllis abordava brevemente Jorge Amado, assim, na íntegra, temos:

JORGE AMADO filia-se à corrente em que foi situado Graciliano Ramos: literatura regionalista de cunho social, embora empreste a seus livros, mais deliberada e intencionalmente do que o fez o autor de *S. Bernardo*, cunho político. Seus principais livros são: *País do Carnaval*, *Suor*, *Jubiabá*, *Mar Morto*, *Capitães de Areia*, *Cacau*, *Terras do Sem Fim*, *São Jorge dos Ilhéus*. (6ª ed., 1968, v. 2, p. 321)

É interessante notar que, embora ressaltasse que as obras de Jorge Amado fossem mais “deliberada e intencionalmente” de cunho político do que as de Graciliano Ramos, não havia novamente restrições. Talvez por não considerar mais necessário repeti-las, mas, também, talvez por ter considerado mais repugnantes as imagens das obras de Graciliano Ramos. O certo é que, em um livro didático elaborado já nos anos 1960, apesar de ter partido de uma perspectiva notadamente regionalista e lido negativamente a dimensão político-social das obras, Léllis, na abordagem de autor por autor, foi impelido pela própria negação a demonstrar que não se tratava de mero regionalismo. Nisso, a crítica que se pode fazer ao autor do livro didático não diz respeito ao seu posicionamento no tocante às obras, mas, sim, às abordagens pouco literárias que empreendeu, ou seja, poucas indicações quanto aos elementos das narrativas e quanto aos aspectos formais. Um exemplo claro, e aqui podemos contrapor Léllis a Wey, foi o fato de nem ao menos ter mencionado um personagem das muitas narrativas.

Embora avaliasse de modo diametralmente oposto a dimensão político-social das obras, Cândido de Oliveira aproximava-se de Léllis ao realizar abordagens pouco literárias. Como vimos, Cândido de Oliveira foi o autor de livro didático que mais explicitamente opôs os escritores por região ao separá-los como sendo do *Norte* ou do *Centro*. Entretanto, as

abordagens de cada um dos romancistas descaracterizavam essa divisão. Oliveira imprimiu, predominantemente, uma marca universalizante ao “nosso romance”, para isso, sobrepunha de maneira bastante imprecisa categorias diversas. O exemplo mais acabado disso é a abordagem, a mais ampla, que fez sobre a obra de Jorge Amado. Convém citá-la na íntegra:

JORGE AMADO — É Jorge Amado representante significativo do romance brasileiro contemporâneo. Em suas obras de trilha irregular —, há as três características que, parece, dominam o romance atual de todo o mundo:

1 — É **nacional** pela presença da paisagem da terra e da sensibilidade do homem brasileiro.

2 — É **universal** pela angústia contemporânea que liga a todos pelas mesmas dores e expectativas.

3 — É **humano** na sondagem social, na pesquisa, na procura filosófica.

As duas parcelas que se não afastam em nenhum de seus livros — de *Suor*, *Cacau*, *Capitães de Areia* e *Terras do Sem-Fim*, *São Jorge dos Ilhéus* e *Gabriela*, *Cravo e Canela* —, parecem paradoxais, mas são logicamente brasileiras: o *lirismo*, em dueto com a saudade e a tristeza, e a *evocação* da paz, que só há de alvorecer depois de todas as revisões: esta é a preocupação social.

Jorge Amado é o nosso mais vigoroso romancista vivo. O elemento humano é o brasileiro operário ou camponês, da usina e da gleba. Sua mensagem é suavemente lírica, em função do dia de amanhã, que é promissor de farturas e de quietude.

Mas em que a obra de Jorge Amado é mesmo como que fixação das tendências contemporâneas do romance brasileiro — aliás tendências do romance mundial — estas características denunciam bem:

1 — O romance está profundamente integrado no drama humano.

2 — O romance tenta fazer revisão daqueles elementos indispensáveis para uma existência sem atritos.

3 — O romance está impregnado da incontida ânsia humana em busca de participação **política**, de independência humana, de consciência cultural.

Jorge Amado não realiza literatura de fuga da vida, mas de encontro à vida — com sua crueza, maldade, inconstância, luta, mas sempre vida.

BIBLIOGRAFIA — Jorge Amado nasceu na Bahia (Piranji, 10 de agosto de 1912). Obras: *País do Carnaval* (1932), *Cacau* (33), *Suor* (34), *Jubiabá* (35), *Mar Morto* (36), *Capitães de Areia* (37), *Terras do Sem-Fim* (42), *São Jorge dos Ilhéus* (44), *Seara Vermelha* (46), *Subterrâneos da Liberdade* (54), *Gabriela*, *Cravo e Canela* (59), *O Velho Marinheiro*[sic] (61). (12ª ed., s.d., pp. 165-167).

Ao abordar Graciliano Ramos, Oliveira mencionava o elemento regional para, em seguida, recolocar a dimensão universal:

GRACILIANO RAMOS — Alagoano de Quebrangulo, 1892-1953. Obras: *Caetés* (1933), *São Bernardo* (35), *Angústia* (36), *Vidas Secas* (38), *Infância* (45), *Insônia* (47), *Memórias do Cárcere*, obra póstuma, quatro volumes.

Graciliano coloca-se na linha do moderno romance regional. Fixou a paisagem e o homem do Norte, sentindo-lhe os problemas, a luta, a reação. Deu proporções universais à sua obra, amplia o individual, que se projeta na grandeza do completamente criado, do que permanece. Há ruminações contínuas durante a elaboração, que é penosa, fria, calculada, mas imponente (o que lembra o processo de Machado de Assis). Intencionalmente enxuto, linguagem corretíssima, dos modernos o que é mais castiço. (12ª ed., s.d., p. 167).

Por fim, antes de concluir com Amando Fontes, e sem mencionar José Américo de Almeida, eram abordados José Lins do Rego e Rachel de Queiroz de forma muito sucinta, destacando, para o primeiro, o material “nordestino”:

Ainda *romancistas do Norte*, com Graciliano e Amado:

1 — JOSÉ LINS DO REGO. Paraibano de Pilar, 1 901-1 957. Obras: *Menino de Engenho* (1 932), *Doidinho* (33), *Bangue* (34), *Moleque Ricardo* (35), *A Usina* (36), *Pureza* (37), *Pedra Bonita* (38), *Água-Mãe* (41), *Mar Morto* (43), *Eurídice* (47), *Os Cangaceiros* (52). Considerado o mais característico representante do romance nordestino. Levanta o problema da luta do homem contra os latifúndios, com grande força descritiva.

2 — RAQUEL DE QUEIRÓS. De Fortaleza, 1 910. Obras: *O Quinze* (1 930), escrito aos dezenove anos, romance que a consagrou; *João-Miguel* (32), *Caminho de Pedras* (47), *As Três Marias* (39). (12ª ed., s.d., pp. 167-168).

Fica patente, assim, que ao efetuarem as exposições sobre as obras dos cinco “romancistas do Nordeste”, os autores dos livros didáticos não conseguiam conformá-las na forma “regionalismo”. O esquema interpretativo entrava em pane por diversas razões.

Uma delas foi bem apontada por Graciliano Ramos, um daqueles que teve a obra subsumida pelo esquema, em texto ainda de 1937. “Realmente a geografia não tem nada com isso”, escrevia o autor de *São Bernardo*, ao questionar a distinção entre romance do norte e romance do sul. Para ele, a questão era: “algumas pessoas gostam de escrever sobre coisas que existem na realidade, outras preferem tratar de fatos existentes na imaginação”. Mas não se tratava apenas disso. A literatura dos do norte colocava o leitor diante “da narrativa crua, da expressão áspera”. Inclusive para aqueles que tinham finalidades políticas: “Não há o grupo do norte nem o grupo do sul, está claro. Mas realmente os nordestinos têm escrito inconveniências. Pois não é que o Sr. Amando Fontes foi dizer que as filhas dos operários se prostituem?”. Para o escritor, ironizando, essa literatura deveria ser atacada: “E a literatura se purificará, tornar-se-á inofensiva e cor-de-rosa, não provocará o mau humor de ninguém, não perturbará a digestão dos que podem comer. Amém.” (RAMOS, 1970, p. 165).

Outro ponto que não pode ser desconsiderado é o da ausência de estudos consolidados como referência sobre as obras literárias. Como argumenta Wilson Martins, foi entre 1940 e 1950 que surgiram os críticos do modernismo. Para ele, isso significa: “não apenas os que farão necessariamente das suas obras a análise regular, mas ainda os que representam pessoalmente os pontos de vista essenciais que o Movimento introduzira vinte anos antes.” (MARTINS, 2004, p. 594). Nesse grupo, não estavam Alvaro Lins nem Tristão de Athayde nem José Osório de Oliveira — ou seja, dos citados pelos autores dos livros didáticos aqui em análise, apenas Antonio Candido — a ele retornaremos nos próximos capítulos. Lins é tido como um crítico impressionista, cronista, de jornal, quer dizer, à maneira dos antigos “homens de letras”, estava entre a crônica e o noticiário (NUNES, 2000; SÜSSEKIND, 2002). Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Athayde, depois da conversão ao catolicismo em 1928, segundo

João Luiz Lafetá, transformou-se, “de crítico literário teria ele passado a crítico de ideias, isto é, de uma concepção estética da crítica teria derivado para uma concepção totalizante, que subordina a crítica a um sistema filosófico geral.” (LAFETÁ, 2000, p. 119).⁸⁰ José Osório de Oliveira era um autor português⁸¹ e a *História Breve da Literatura Brasileira* era um pequeno livro destinado ao público português, ou seja, tratava-se de obra de divulgação, mais que de crítica propriamente dita.

Ficam, assim, mais compreensíveis as dificuldades dos autores de livros didáticos em abordar tais romancistas e tal tipo de literatura. Havia uma mescla de questões político-sociais e morais com questões propriamente literárias e educacionais. Nisso, um ponto delicado era o que Graciliano Ramos chamou de “narrativa crua”. Isso chegou a ser objeto de apreciação de um parecer do Conselho Federal de Educação em 1965, o qual registrou:

Reconhecendo embora que o pedido endereçado pelo Meritíssimo Senhor Juiz de Menores a este Conselho revela, antes do mais, o zelo e a ponderação com que S. Ex.^a se desempenha de suas relevantes e delicadas funções sociais, não nos parece, com a devida vênia, que se possam ou devam aplicar a textos literários as *Normas para Classificação de Espetáculos para Menores*, pois vai uma distância muito grande entre uma cena apresentada ao vivo e a recriada através da fria palavra escrita. É função própria da escola integrar a atividade docente de cada professor num processo de educação global, destinado à formação científica, moral, cívica, religiosa e, até, política do adolescente.⁸²

A justificativa dos pareceristas era convincente, entretanto, a palavra, mesmo escrita, pode não ser tão fria — a obra ficcional pode esquentar a imaginação. Esse problema perpassou a história de ascensão do romance desde os seus primórdios ingleses no século XVIII, sobretudo em relação aos jovens: “Fortes objeções ao romance partiram ainda daqueles que se preocupavam com a formação dos jovens, temendo não apenas o perigo moral advindo do contato com certo tipo de enredo mas impressionando-se também com a possibilidade de que a leitura dessas narrativas os afastasse dos estudos e das ocupações

⁸⁰ O próprio Tristão de Athayde admite essa mudança: “Costumo dizer que passei em minha vida por três fases: a fase das *formas*, a fase das *ideias* e a fase dos acontecimentos ou dos fatos. Essa é mais ou menos a minha evolução em meus 60 anos de vida literária: a primazia da estética (das formas), depois a primazia da filosofia (das ideias, da religião) e finalmente a primazia dos acontecimentos (dos fatos, dos problemas sociais). Essa é a sequência que penso existir na minha obra, muito dispersa e sem nenhum caráter sistemático.” (MOTA, 1983, p. 22).

⁸¹ Viveu entre 1900 e 1964. A Biblioteca Nacional de Portugal informa a seu respeito: “nasceu em Setúbal e estreou-se aos dezassete anos, nas páginas de *A Capital*. Em 1919, seguiu para Moçambique a exercer funções públicas e, logo em 1922, publicou o seu primeiro ensaio sobre *Oliveira Martins e Eça de Queirós*. Estanciou várias vezes no Brasil, Cabo Verde e África ocidental portuguesa como editor e funcionário do Ministério das Colônias. Tornou-se, desde os anos trinta, um dos maiores divulgadores da literatura cabo-verdiana e defensor da aproximação literária entre Portugal e o Brasil.”

Cf. http://acpc.bn.pt/colecoes_autores/n24_oliveira_jose_osorio.html.

⁸² Parecer nº 803/65, C.E.P.M., aprovado em 5 de agosto de 1965. Consta na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XXI, n. 99, jul.-set. 1965, pp. 162-164.

sérias.” (ABREU; VASCONCELOS; VILLALTA; SCHAPOCHNIK, 2005). Pensando assim, editores e autores de livros didáticos, além de terem suas próprias avaliações quanto a esse tipo de literatura, certamente estavam atentos às suscetibilidades de seus públicos-alvo. Isso explica parcialmente as simples menções de parte dos livros didáticos e as diferenças nas abordagens de Lourenço, Wey, Léllis e Oliveira. Se cabia ao curso colegial a iniciação literária dos estudantes, como indicavam os programas, se as obras dos “romancistas do Nordeste” estavam entre as mais importantes do século XX, como reconheciam, em parte, os autores dos livros didáticos, é necessário concluir que as abordagens poderiam, mesmo que se esquivando das questões morais, trazer mais subsídios ao fazer docente, discutindo elementos das narrativas e seus aspectos formais. Nesse sentido, as abordagens de Válder Wey, elaboradas ainda nos anos 1950, eram as mais satisfatórias. E valeram a Wey reconhecimento de Osman Lins nos artigos que escreveu nos anos 1960 sobre livros didáticos: “concede atenção especial aos nossos grandes escritores e poetas do presente, podendo-se dizer que todos os valores reais da literatura contemporânea estão representados e são estudados com respeito, acuidade, compreensão e carinho no seu *Língua Portuguesa*” (LINS, 1977a, p. 39).

Um último aspecto que corrobora a não-frieza da palavra escrita é a limitada inserção de excertos dos cinco “romancistas do Nordeste” nas obras didáticas analisadas. Apenas três os possuíam: *Curso de Português* (Abreu e Barros) e *Língua Portuguesa* (Wey) da Editora do Brasil e *Português no colégio* (Léllis) da Companhia Editora Nacional — o primeiro livro didático teve o período de edição circunscrito aos anos 1950. Os excertos restringiam-se a obras de dois escritores: Rachel de Queiroz (quatro excertos) e José Lins do Rego (dois excertos).

Antes de examinar os excertos, porém, é importante assinalar que se trata de um trecho do texto literário utilizado para representar a obra da qual foi extraído ou, até mesmo, todas as obras de um escritor. Nesse sentido, o excerto tem uma eficácia particular pelo fato de ser constituído por palavras do próprio texto ficcional, um discurso direto, mesmo quando precedido pela mediação de apreciações do autor do livro didático. Por outro lado, entretanto, a decisão quanto ao recorte a ser realizado no interior da obra literária cabe, em última análise e de direito, ao autor do livro didático. Na seleção do excerto, é possível verificar as possíveis significações que ele pode adquirir devido ao contexto em que é situado (a exposição que o precede) e ao caráter da passagem (elementos da narrativa destacados, características formais da obra presentes).

No livro didático de Abreu e Barros, o excerto de José Lins do Rego intitulava-se *O suicídio das moscas*, foi extraído de *Banguê*, o terceiro romance do escritor, publicado em 1934. Eram parágrafos do quarto capítulo da primeira parte (“O velho José Paulino”).⁸³ Narrado em primeira pessoa por Carlos de Melo, o romance relata a trajetória deste após retornar recém-formado bacharel em Direito ao engenho Santa Rosa, propriedade do avô José Paulino, ainda vivo quando de sua chegada. No excerto, Carlos de Melo narra seus sentimentos de deslocamento e de tédio frente à dinâmica dos costumes e ao ambiente rural dos engenhos. Era censurado moralmente, nada o interessava, as moscas o incomodavam, fugia delas. No último parágrafo, a frase da qual foi retirado o título dado ao excerto, sintetizava-o bem: “Era a única cousa que me seduzia ali: aquele espetáculo miserável, ver o suicídio das moscas.” (4ª ed., 1958, v. 3, p. 212)

O excerto de Rachel de Queiroz, intitulado *A caçada do Guri*, foi extraído do décimo quinto capítulo de *Caminho de Pedras*,⁸⁴ também o terceiro romance publicado pela escritora, em 1937. Trata-se da obra em que é tematizada a militância de esquerda através da protagonista Noemi, mãe de Guri e casada com João Jaques. Noemi apaixona-se por Roberto, militante que veio do Rio de Janeiro para colaborar na organização do Bloco Operário em Fortaleza. No excerto, Noemi pensa em contar para João Jaques que está apaixonada por Roberto. A cena feliz entre ela e o marido, proporcionada pelas brincadeiras com o filho Guri, faz com que desista: “Só sentia a paz, a divina paz, naquele instante, não devia ser perturbada. O marido, ao lado, era o velho companheiro, o amigo, o pai do Guri. Os conflitos, as queixas mútuas, estavam longe, apagados.” (4ª ed., 1958, v. 3, p. 213)

Esses dois excertos eram pospostos a uma exposição sobre o modernismo na qual nomes de poetas, prosadores e teatrólogos eram mencionados apenas. A exposição questionava o caráter inovador das obras dos modernistas. Nesse sentido, o excerto selecionado da obra de José Lins do Rego contradizia interpretação bastante repetida sobre o valor do conjunto da obra do escritor — de tematizar tradições regionais, de escrever páginas típicas do Nordeste, embora, observe-se, o excerto seja plenamente condizente com a narrativa do romance, pois esta era marcada pela tensão entre o narrador e o mundo que o cercava. Por sua vez, o excerto da obra de Rachel de Queiroz narrava um momento da personagem Noemi que estava na contramão das suas ações, dessa forma, assim como Léllis

⁸³ O excerto iniciava-se em: “Havia no engenho uma cadeia de intrigas.” Findava-se em: “As asas batiam por algum tempo e outras voltavam para repetir a façanha.”

⁸⁴ O excerto iniciava-se em: “João Jaques estava com o olhar distante e apagado, sem a vivacidade de todo dia.” Findava-se em: “E Noemi a encheu de boa vontade, passou-a, sorrindo, amigavelmente, vencida de todo pelo hábito, pelo ritmo irresistível da vida comum.”

ao abordar a obra da escritora, parecia fazer restrição à dimensão política do romance, um romance “conscientemente político” (BOSI, 1978, p. 445).

Já no volume 1 do livro didático de Wey, o excerto de Rachel de Queiroz, intitulado *O Quinze*, era a primeira parte do quinto capítulo do romance com o mesmo título dado ao excerto. O romance narra efeitos da seca de 1915 (daí o título da obra) na região de Quixadá/Fortaleza, no Ceará. No excerto, eram colocadas as incertezas e as tristezas de Chico Bento e sua família com a constatação da inevitável retirada a iniciar-se. Devido à seca, o administrador da fazenda na qual Chico Bento trabalhava tinha estipulado um prazo para que soltasse os animais e se considerasse desempregado. Chico Bento aguarda uma semana além, mas não chove. O excerto iniciava desse ponto: “Agora, ao Chico Bento, como único recurso, só restava arribar.” (5ª ed., 1961, v. 1, p. 106). Chico Bento dialoga com sua mulher Cordulina, tenta animá-la com “os mil casos de retirantes enriquecidos no Norte” (5ª ed., 1961, v. 1, p. 106) — o Norte era a Amazônia. Era madrugada, o dia amanhece. O filho mais velho auxilia Chico Bento no transporte do gado do qual se desfazia para a partida.

No volume 3, também de Wey, havia a primeira metade do décimo terceiro capítulo de *Menino de Engenho*,⁸⁵ o primeiro romance do escritor. A obra narra em primeira pessoa as experiências e as percepções de infância de Carlos de Melo no engenho Santa Rosa. No excerto, o narrador relata suas sensações diante da enchente do rio Paraíba, com as notícias de aproximação transbordante deste, a gritaria e a expectativa de todos: “Nós todos dormíamos pensando na cabeça da cheia que não tardaria. Eu aguardava com uma ansiedade medonha essa cheia de que tanto se falava.” (4ª ed., 1961, v. 3, p. 281). A cheia chega ao engenho com sua água barrenta, sua espuma e seus tantos pedaços de pau. De madrugada, houve ameaça de a água invadir a casa-grande e alagar a casa de purgar, onde estava a safra de açúcar. E o menino torcia para que o rio a invadisse: “Não sei porque [sic], eu tinha vontade que o rio continuasse a encher, a entrar por toda parte com as suas águas sujas. Queria ver os baús nadando dentro da casa.” O estrago foi grande no canavial, mas o avô do menino sabia da riqueza em limo trazida pelo rio: “— Gosto mais de perder com água do que com sol.” (4ª ed., 1961, v. 3, p. 282).

Diferentemente dos excertos do livro didático de Abreu e Barros, no de Wey, que lembramos ter sido publicado pela mesma editora, os excertos representavam interpretações recorrentes das obras dos escritores — interpretações estas tomadas positivamente por Wey.

⁸⁵ O excerto iniciava-se em: “Há oito dias que relampejava nas cabeceiras.” Findava-se em: “O resto, tudo muito triste, e lama por toda parte.”

No caso de José Lins do Rego, por conformar a narrativa circunscrita no excerto ao que o próprio Wey expunha: a “temática nordestina”, esse “clima que tão bem soube evocar” o escritor; o aproveitamento da “lição do povo na língua, dando-lhe foros literários e, portanto, de arte” (4ª ed., 1961, v. 3, p. 253). Ou seja, exatamente o oposto do que sugeria o excerto de *Banguê*. Quanto ao excerto de Rachel de Queiroz, que aparecia já no volume para o primeiro ano, conformava-se à interpretação recorrente expressa também em palavras do próprio Wey: a “verdade de sua descrição física e moral da seca transuda em cada página”, havia “cenas breves, com um aproveitamento notável da língua popular” (4ª ed., 1961, v. 3, p. 252).

Por fim, no livro didático de Léllis, havia excertos de duas obras de Rachel de Queiroz. O excerto intitulado *Guta* era todo o primeiro capítulo do quarto romance de Rachel de Queiroz, *As Três Marias*, publicado em 1939. Guta é o apelido de Maria Augusta, a protagonista. Mais uma vez a escritora elaborou uma história cuja perspectiva principal era feminina. Trata-se da trajetória de Guta, narrada em primeira pessoa, desde os tempos de estudo em um colégio de freiras. No excerto, a protagonista relatava a recepção no colégio por uma freira e por outras meninas. Ao falar da capela, Guta expunha os sentimentos que lhe perpassavam durante todo o episódio do capítulo: “era como o cenário preciso para dar mais força à complexa impressão de medo, estranheza, novidade, e à imprecisa angústia, que me possuíam desde os meus primeiros passos, colégio adentro.” (15ª ed., 1971, v. 1, p. 447).

O outro excerto, *Desesperança*, era todo o quinto capítulo de *O Quinze*. A primeira parte desse capítulo já fora incluída no livro didático de Wey. Não é necessário, portanto, aqui sintetizá-la. Nas partes que havia a mais, era narrada a tentativa fracassada de Chico Bento de conseguir passagens do governo para ir para Fortaleza. Ao tomar um mata-bicho (cachaça) na loja do Zacarias, o proprietário segredava a Chico Bento que o responsável pela distribuição das passagens andava “vendendo as passagens a quem der mais...” (15ª ed., 1971, v. 1, p. 452). O capítulo, curto, foi escrito em cenas breves, também recorrendo a língua popular através dos diálogos travados pelas personagens — como observava Wey.

Este segundo excerto estava em consonância com a exposição desenvolvida sobre o regionalismo, sobre o movimento nordestino e sobre Rachel de Queiroz e suas obras. Assim, Léllis selecionou todo o quinto capítulo de *O Quinze* para demonstrar como a escritora via mesmo de perto “o ambiente nordestino e a miséria do sertão”, sendo capaz de transpô-los para o romance, “talvez a mais pungente página inspirada pelas secas” (8ª ed., 1970, v. 2, p. 341). O primeiro excerto, por sua vez, fugia ao que era tratado na exposição.

Depois de examinar esse último aspecto, podemos afirmar que esse primeiro período foi caracterizado por um dissenso quanto ao valor das obras daqueles que eram então denominados “romancistas do Nordeste”. Um grupo de autores de livros didáticos apenas mencionou os nomes dos escritores, tendo a maior parte desses autores tecido apreciações desfavoráveis ao modernismo como um todo — contraditoriamente, um livro didático de dois deles (Abreu e Barros) inseriu excertos de dois escritores. Outro grupo de autores deteve-se sobre as obras literárias e elaborou exposições sobre elas: Lourenço, Wey, Oliveira e Lélis. Este último com muitas restrições à dimensão política. Apenas dois deles inseriram excertos, e de apenas dois escritores. Como procuramos evidenciar, isso tinha razões diversas: pequeno espaço da literatura brasileira do século XX no programa, formação acadêmica dos autores de livros didáticos, cuidados comerciais com a clientela, ausência de referências críticas.

O certo é que nos livros didáticos os ficcionistas foram considerados de uma preeminência à parte desde o início, muito provavelmente pela efervescência intelectual que caracterizou os anos 1930, tanto no âmbito das obras das ciências humanas quanto no das obras literárias. A isso se associava o sucesso de público de parte das obras dos cinco escritores. Entretanto, a literatura deles era compreendida sobretudo na condição de *documento* — até mesmo um grande ficcionista como Graciliano Ramos, em texto citado, de 1937, sustentava essa posição. Nesse sentido, os autores de livros didáticos que se arriscaram a abordar as obras, sem referências críticas consensuais, tiveram que empreender o trabalho em larga medida por conta própria. E o fizeram movidos por um esquema interpretativo recorrente fundado na oposição Nordeste/Sul ou Norte/Sul, a qual exigia desde o princípio uma leitura regionalista, por um critério sobretudo ambiental. Assim, era relegado a segundo plano outros aspectos temáticos e a dimensão literária das obras. Ou ainda: era lido como “regional” algo que poderia ser lido de outra forma, isto é, como alegoria. De maneira que, como esclarecemos, as exposições de Wey eram as mais satisfatórias, pois procuravam expandir o esquema interpretativo dominante ao analisar o universo ficcional através de *estrutura, estilo e personagens* dos romances, o que certamente constituía valioso subsídio ao fazer docente e lhe valeu o reconhecimento de Osman Lins.

Enquanto todos os livros didáticos analisados nesse capítulo circulavam desenvolvamente pelas escolas, entretanto, muitas e profundas mudanças estavam sendo engendradas.

CAPÍTULO 2

INDEFINIÇÕES E RECONFIGURAÇÕES: ENTRE O CRITÉRIO REGIONAL E O TEMPORAL

Desde os anos 1950, o campo educacional era impelido a se remodelar. Isso se devia às mais variadas transformações em marcha no Brasil, período de *slogans* de aceleração — os “50 anos em 5” do governo Kubitschek. “De 1957 a 1961, a taxa de crescimento real foi de 7% ao ano e, aproximadamente, 4% *per capita*” (SKIDMORE, 1979, p. 204). Entretanto, as remodelações educacionais de grande porte viriam somente nas décadas seguintes — possivelmente em alguma medida graças à “política de evitar conflitos” do presidente bossa-nova, que, por exemplo, “raramente tentara abolir ou alterar radicalmente as instituições administrativas existentes” (Ibid., p. 228).

O fato é que os conflitos não podiam ser evitados. Um deles girava em torno da lei que definia os rumos da educação e da escola pública. Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada somente em 1961, poucos meses depois da renúncia de Jânio Quadros — “um *outsider* que lutava contra o ‘sistema’ — essencialmente contra o legado de Vargas” (Ibid., p. 233). Tal lei deveria ser implementada em meio a contendas político-sociais findadas apenas com o golpe militar de 1964, ao qual se seguiram outras contendas e a radicalização do golpe, em 1968, com o Ato Institucional nº 5. E sob a vigência deste ato seria posta em vigor outra LDB, a de 1971.

Tudo isso, com as decorrentes diretivas políticas e econômicas adotadas por aqueles que detinham o poder, de alguma forma reverberava nos vários setores da sociedade. Havia indefinições sobre indefinições, e a estas se seguiam muitas reconfigurações: nos alicerces da educação, na formação dos autores de livros didáticos e nas referências bibliográficas destes, no ramo editorial e na produção didática. Nos três primeiros tópicos desse capítulo, trataremos dessas indefinições e reconfigurações e, no último tópico, analisaremos três títulos didáticos que permitem captá-las: *Estudo Dirigido de Português*, de Jacob Milton Benemann e Luís Agostinho Cadore, publicação da Editora Ática, e *Estudo Dirigido e Estudo Orientado de Língua e Literatura*, de Audemaro Taranto Goulart e Oscar Vieira da Silva, publicações da Editora do Brasil.

Indefinições e reconfigurações: nos alicerces da educação

Após treze anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Otaíza Romanelli, a razão de tanta discussão e mudança de rumos era “o destino da própria escola pública” (ROMANELLI, 1986, p. 176). A situação era diferente daquela da reforma empreendida no ministério Capanema. Nesta, através do pivô Alceu Amoroso Lima, líder da Ação Católica Brasileira e crítico literário, havia confluência de interesses e é “a própria Igreja que participa do esforço de centralização, abdicando, logo de início, de seus pruridos descentralizadores e antiestatistas.” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 279). Isso porque, sustentam Schwartzman *et alii*, o “sentido das reformas educacionais era menos o da ampliação do sistema de ensino do que o de seu controle e regulamentação.” (Ibid., 2000). Assim, com a necessidade desta ampliação, houve conflito de interesses. Três substitutivos contemplando os estabelecimentos particulares de ensino foram apresentados pelo deputado Carlos Lacerda. Após a apresentação de um novo anteprojeto em janeiro de 1960, favorável em seus fundamentos à iniciativa privada, Romanelli assim caracteriza os lados e o cerne da discórdia:

A partir daí até a aprovação do projeto, as lutas ideológicas em torno da “liberdade de ensino” atingiram o auge, com os educadores, de um lado, proclamando firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com os educadores católicos, de outro, agora coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o “direito da família” e opondo-se ao pretensão monopólio do Estado. (ROMANELLI, 1986, p. 176)¹

“Liberdade de ensino” e “direito de família”, além de encerrarem uma concepção educacional, eram justificativas na contenda para assegurar legalmente recursos financeiros estatais no processo de ampliação do ensino público, pois este entraria em concorrência com as escolas particulares, sobretudo no secundário, “área de prioridade e preferência da iniciativa privada.” (ROMANELLI, 1986, p. 175). Em artigo reproduzido na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1960, Afrânio Coutinho argumentava a respeito: “O que se quer é que os recursos públicos sejam aplicados na escola pública, procurando através

¹ Este “os educadores”, sem qualificativo, refere-se a educadores da velha geração dos Pioneiros da Educação Nova aliados a intelectuais, estudantes e líderes sindicais — tais aliados tinham a Universidade de São Paulo como centro de atuação.

dela o governo resolver o problema educacional. [...] deixando à iniciativa privada campo livre para exercer a sua atividade com os seus próprios recursos.” (COUTINHO, 1960, p. 216).² Em texto também reproduzido em número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* de 1961, com base em dados de 1958, João Roberto Moreira fornecia as seguintes proporções: “é preciso não esquecer que 34% das matrículas no ensino secundário são em escolas pertencentes à União, aos Estados e aos Municípios; 6,9%, no ensino comercial; 41,6% no ensino normal, 80,4% no ensino técnico-industrial e 97,2% no ensino agrícola.” (MOREIRA, 1961, p. 194). Dois anos antes, em artigo reproduzido na mesma revista, Moreira afirmava que a Igreja Católica servia de escudo a grupos interesseiros e sentenciava:

Com o ensino primário, que é fundamental para o desenvolvimento de um povo, ninguém se preocupa. E ensino de gente pobre; o Governo que o faça. Mas a escola secundária, essa que, entre nós, ainda é privilégio de classe, essa não pode e não deve ser barateada, universalizada, tornada acessível a todos, publicizada, porque isso significaria intervir num negócio privado, fazendo dispersar ou desaparecer a clientela de um produto que, para manter-se vendável, tem de ser restringido ao consumo de poucos. [...] É aí, no campo do ensino médio, que se fere a grande batalha. E toda a batalha, a nosso ver consiste somente em fazer com que o ensino privado se apodere dos recursos públicos, destinados à educação de nível médio, a fim de manter uma clientela certa, embora isso venha a impedir a universalização (ou a extensão a todos) desse grau de educação escolar. Em suma, é o interesse de empresas a contrapor-se ao bem público. (MOREIRA, 1959, p. 265)

O sistema educacional pós-primário foi descentralizado nesse contexto de disputas. A descentralização, relativa, é certo, é considerada a principal mudança trazida pela LDB de 1961 (FERREIRA, 1992; PILETTI, 1987, 1989; ROMANELLI, 1986; TANURI; HAIDAR, 2002). Eram previstas a criação de um Conselho Federal de Educação e de conselhos estaduais, o que aconteceria nos anos seguintes. A tais conselhos caberiam as funções normativas, ficando as funções executivas a cargo do Ministério da Educação e Cultura e das secretarias estaduais. Outra medida importante foi o fato de que os ensinos secundário e profissional receberam a denominação comum de “ensino médio” e ambos podiam fazer uso das designações “ginásio” e “colégio”, antes reservadas por lei ao secundário. Além disso, passavam a ser equivalentes em caso de continuidade dos estudos. Isso completava um

² O artigo era assim concluído: “Ao Estado compete a educação pública, mercê dos recursos que lhe facultam as leis para esse objetivo específico. Ao poder privado, a educação particular, como um direito também legal, mas com os recursos próprios retirados da contribuição privada. Pretender o poder privado retirar do Estado os recursos para manter-se é uma contratação, senão uma negociata, e cumpre ao Estado defender-se para manter a sua independência, que reside na equidistância dos grupos religiosos, raciais ou econômicos. E defender o Estado nesse desiderato não é ser comunista. Afirmar o contrário é má-fé.” (COUTINHO, 1960, p. 219).

processo que desde os anos 1950 descaracterizava o ensino secundário como ensino de elite e o profissionalizante como apenas profissionalizante.³

Na LDB de 1961, um ponto-chave não foi tocado: persistiu a dicotomia, que configurava uma concepção norteadas pela descontinuidade, entre o ensino primário e ensino médio através do exame de admissão para ingresso neste último nível. A abolição desse exame e a reconfiguração da estrutura do sistema educacional foram duas das principais mudanças proporcionadas pela LDB de 1971, elaborada e promulgada durante o regime ditatorial militar iniciado com um golpe de Estado em 1964 — assim, entre uma LDB e outra, houve as instabilidades políticas de dois golpes, o de 1964 e o de 1968, ano este em que foi decretado o AI-5, considerado o golpe dentro do golpe. O período entre 1964 e 1968 foi marcado, também, pela série de polêmicos acordos entre o Ministério da Educação e a USAID (*United States Agency for International Development*). Romanelli, após enumerar tais acordos, conclui: “a USAID atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino” (ROMANELLI, 1986, p. 213). O grande objetivo, segundo as palavras de John Hillard, um dos diretores da USAID, era “decidir sobre a estratégia da educação” (Ibid., p. 210).⁴ Não cabe aqui entrar em detalhes quanto a esses acordos, entretanto, convém assinalar que eles foram a base das reformas educacionais. Marilena Chauí, em texto de 1977, ao discutir o Relatório Meira Mattos, sintetizava “a estratégia” dessas reformas: elas deveriam ser “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país”, ou seja, “objetivos práticos e pragmáticos” (CHAUI, 2001, p. 47).

Apesar de não extinguir os órgãos criados pela primeira LDB, o funcionamento destes órgãos e o procedimento de formulação de leis estavam subordinados à dinâmica política do novo regime. No Conselho Federal de Educação, por exemplo, “foram exonerados os conselheiros que não atendiam as exigências do Poder Executivo e nomeados aqueles que dedicassem apoio e fidelidade aos ideais político-ideológicos da ditadura militar implantada”. (FERREIRA, 1992, p. 302). Para Haidar e Tanuri, as leis nº 5.540/1968 (a reforma universitária) e 5.692/1971 (a LDB), “refletiram a tendência centralista tanto pela sistemática

³ Vale assinalar que apesar da descaracterização, esta era questão complexa. As matrículas no ensino secundário, no antigo sentido de secundário, crescia proporcionalmente mais. Isso devia-se, conforme afirmam Haidar e Tanuri, à procura de ascensão às “escolas que tradicionalmente haviam educado as elites e que possibilitavam a conquista de melhores posições na estrutura social” (HAIDAR; TANURI, 2002, p. 87).

⁴ A referência é: John Hillard, “Vers une Stratégie de l’AID en matière”, in *Perspectives*, vol. IV, n.º 2, 229-237. Unesco, 1974.

com que foram aprovadas, como pelo conteúdo e regulamentação de alguns assuntos que antes ficavam a cargo dos estados” (HAIDAR; TANURI, 2002, p. 98).

Com a LDB de 1971, o sistema educacional brasileiro foi reestruturado e foi extinta a dicotomia entre ensino primário e ensino médio. Sob o jugo de um regime autoritário, em concessão controlada, houve preocupação em integrar os níveis de ensino através dos princípios da continuidade e da terminalidade. Romanelli resume as mudanças:

O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional. (ROMANELLI, 1986, p. 238).

Esse novo caráter do 2º grau, compulsório, foi outra mudança substancial, como afirma Azanha, para dar-lhe “feição terminal profissionalizante” (AZANHA, 2002, p. 116). Entretanto, a imposição não colou completamente, houve um parecer para atenuar a medida em 1975 e a extinção da obrigatoriedade da profissionalização em 1982. Outra mudança substancial foi a definição de um *Núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus*. Este núcleo comum seria nacional e obrigatório, em torno dele haveria uma parte diversificada.

Dessa forma, os anos que se seguiram às Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1971 foram de indefinições e de reconfigurações, o que ocorreu não apenas devido às mudanças trazidas por leis novas, mas, também, como mencionamos, pelas vicissitudes políticas e sociais do país. No que se refere à disciplina de Português, isso pode ser percebido nos documentos de âmbito estadual e federal e na produção didática do período, muito embora essa não seja a única explicação para as reconfigurações.

Após a LDB de 1961, como decorrência da descentralização, foram abolidos os programas elaborados em âmbito federal e publicadas, em 1962, especificações quanto à *Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias*, que serviriam de guia para os novos programas, “sem prejuízo de inovações que se lhe possam acrescentar desde que influídas pelo mesmo espírito desta Indicação” (cf. RAZZINI, 2000, p. 370). Esse documento se referia à elaboração de programas por parte das escolas de nível médio e assegurava liberdade aos autores de livros didáticos — e também aos estados, embora estes não fossem mencionados. Era conservada a destinação da análise literária ao colégio. No tópico “2º ciclo” havia apenas dois parágrafos:

No 2º ciclo, a matéria será encarada nos seus aspectos culturais e artísticos, relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira. Assim sendo, os conhecimentos adquiridos no curso ginasial serão consolidados por um estudo mais aprofundado da gramática expositiva e complementados pelo da

gramática histórica e da literatura brasileira e portuguesa, analisadas à luz dos textos de suas diversas fases. (p. 370)

Foi a partir dessas linhas que surgiram diferentes propostas de programa para a disciplina de Português no curso colegial.⁵ Encontramos uma dessas propostas dividida entre os três volumes do livro didático *Português*, dos Irmãos Maristas Nestor Delvaux e Wagner Ribeiro, publicados nos anos 1960 pela Editora FTD — não havia data nas edições. Sob o título de “apresentação”, havia uma discussão sobre o programa a ser adotado no livro, elaborado pelo “**V Encontro de Mestres de Português**, em São Paulo, realizado na segunda quinzena de junho de 1962”. Este encontro foi promovido pela Inspetoria Seccional de São Paulo no âmbito de atividades programadas pela CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário), criada em 1953, no novo governo Vargas, no mesmo momento em que o MES (Ministério da Educação e Saúde) tornava-se MEC (Ministério da Educação e Cultura), restringindo a alçada de um mesmo ministério.

A CADES, através de diversas atividades, visava atingir o pessoal atuante no ensino secundário, pois como observa Diana Couto Pinto, recorrendo a editorial da revista *Escola Secundária*, “decorridos quase 20 anos da criação das faculdades de filosofia, ‘somente cerca de 16% dos 40.000 professores secundários militantes tiveram a oportunidade de nelas adquirir uma adequada formação profissional: 84% desse exército de professores são ainda autodidatas’ (*Nossa revista*, 1957, p. 8).” (PINTO, 2008, p. 151). Referências sucintas aos encontros foram encontradas no *Boletim do Conselho de Inspectores Federais do Ensino de São Paulo* — publicação posteriormente rebatizada para *Ensino Secundário*. Informações mais precisas quanto às discussões de um dos encontros, o quarto, foram dadas na *Revista de Educação*. Nesta revista, vinculada à Secretária de Educação do Estado de São Paulo, Cândido de Oliveira, autor de *Súmulas de Literatura Brasileira* e então chefe do *Serviço de Expansão Cultural*, escreveu sobre o evento, do qual também participou. O tema, informava Oliveira, foi *Ensino de Literatura no Curso Colegial*. As principais conclusões foram:

Propriamente de Literatura, concertaram-se os seguintes pontos de vista:

- 1 — Condenação do “método expositivo”, em que o professor é conferencista e os alunos ouvintes passivos.
- 2 — Da necessidade de leitura, de análises literárias, de seminários de exposições orais.
- 3 — O professor de Literatura é orientador ativo, que motiva o estudo, apresenta sínteses substanciais, indica métodos, orienta, avalia.
- 4 — Estímulo à formação de equipes que organizam fichas de leitura, sínteses de estudos básicos, álbuns de recortes, jornais e comemorações.

⁵ Foram encontrados outros programas, mas, para as finalidades da pesquisa, não cabe aqui entrar na discussão deles.

5 — Ativação, pelo estudo da Literatura, do hábito da meditação, da ordem, da participação nos problemas nacionais e universais. (OLIVEIRA, 1961, pp. 57-58)

Por ora, observamos apenas que essas conclusões tinham um viés muito próximo ao do estudo dirigido, o qual será tratado no último tópico desse capítulo. Expressando ainda aquilo que considerava ser a opinião dos professores, Oliveira observava: “Todavia, vemo-nos presos a dificuldades intransponíveis: excesso de trabalho, remuneração minguada, desgaste físico e moral.” (Ibid., p. 58). Era reconhecida a necessidade de “dar mais assistência aos alunos”, entretanto, eram também necessárias “melhores condições de trabalho” (Ibid., p. 58).

Quanto ao *V Encontro de Mestres*, o Colégio Visconde de Porto Seguro conservou em seus acervos apenas o *Regimento Interno*. Nele, era definida a “finalidade precípua” do encontro: “discutira reformulação dos programas das disciplinas e práticas que integram o novo currículo escolar, em face da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.⁶

Dessa forma, percebemos que os encontros, inseridos na iniciativa política de aperfeiçoamento e desenvolvimento do professorado secundarista, refletiam sobre o ensino de literatura de forma bastante abrangente. E um dos pontos era justamente o programa para a disciplina de Português, programa este que trazia inovações.

A proposta fazia para o primeiro ano uma média entre os programas de 1943 e 1951, ou seja, história da língua portuguesa e noções de literatura (e acrescentava o período medieval da história da literatura portuguesa). Assim, ficavam reservadas para o segundo e o terceiro anos as histórias das literaturas portuguesa e brasileira, que deveriam ser estudadas paralelamente. O paralelismo foi especificado nos seguintes termos: para o segundo ano:

- “A literatura do século XVI em Portugal”, “Manifestações literárias no Brasil”;
- “O século XVII em Portugal”, “Manifestações literárias no Brasil”;
- “O século XVIII em Portugal e no Brasil” (elencava poetas em ambos);
- “O Romantismo: Gênese. Características do Romantismo em Portugal e no Brasil” (elencava prosadores e poetas). (cf. s/ ed., 1964, v. 2, p. 4)

para o terceiro ano:

- “A renovação realista naturalista em Portugal e no Brasil” (elencava prosadores);
- “A poesia parnasiana em Portugal”, “A poesia parnasiana no Brasil”;
- “O modernismo em Portugal e no Brasil. Tendências, características. Principais representantes (romance, conto, poesia, jornalismo, teatro).” (não elencava prosadores nem poetas) (cf. s/ ed., s. d., v. 3, p. 5)

⁶ Cf. V ENCONTRO DE MESTRES. Regimento Interno. Centro de Memória. Colégio Visconde de Porto Seguro.

Quanto à leitura, era repetida a seguinte indicação elástica para as três séries: “Leitura e interpretação de textos de autores ante-clássicos. Leitura e interpretação de autores dos últimos cinco séculos. Leituras complementares.” Ou seja, a literatura em língua portuguesa de qualquer período de sua história. Ainda havia no programa tópicos concernentes à “Composição escrita” e à “Revisão gramatical”.

Consideramos que dois pontos devem ser ressaltados nesse programa. O meio-termo entre os programas de 1943 e 1951, indício de uma prática variável no ensino, e o estudo paralelo das histórias das literaturas brasileira e portuguesa, uma novidade. Esse programa de 1962 e essas duas novidades mereceram ser aqui expostos pela semelhança e precedência em relação à proposta apresentada nos *roteiros de orientação* que a Chefia de Serviço do Ensino Secundário e Normal, através do Setor de Assistência Pedagógica, encaminhou para publicação no *Diário Oficial* do Estado de São Paulo de 9 de janeiro de 1965. Segundo Alice Vieira, em artigo sobre as propostas dos poderes federal e estadual para o ensino de literatura, este seria o “último Programa Oficial de Língua Portuguesa, elaborado pela Secretaria de Educação de São Paulo” (VIEIRA, 2008, p. 442). Havia dois programas, um para o curso científico, outro para o curso clássico, com poucas diferenças entre eles. Ambos eram divididos em quatro tópicos: *Leitura*, *Redação*, *Literatura* e *Revisão de gramática*. O tópico *Literatura* para o primeiro ano do curso clássico elencava:

- 1 – Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
 - 2 – Principais características das escolas literárias;
 - 3 – Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
 - 4 – Era Medieval:
 - a) Poesia trovadoresca, *novelística*, *nobiliários*;
 - b) Poesia palaciana, cronistas, prosa [palavra ilegível];
 - 5 – Era Clássica em Portugal:
 - a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente); *Lirismo* e Epopeia (Camões); História (As Décadas de João de Barros); *Novela* (*Menina e Moça de Bernardim Ribeiro*);
 - b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória (Vieira, *Manuel Bernardes*);
 - c) Arcadismo; Arcádia Lusitana; Bocage, *Antonio José*;
 - 6 – Era Colonial Brasileira:
 - a) Viajantes e Catequistas: Poesia (Gregório de Matos, *Bento Teixeira*, *Manuel Botelho de Oliveira*); História (Frei Vicente do Salvador);
 - b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, *Silva Alvarenga*, *Alvarenga Peixoto*, *Basílio da Gama*, *Santa Rita Durão*).
- Observação: Os autores citados são os mais expressivos. Isto, porém, não impede que o professor, usando de sua liberdade de cátedra, acrescente outros autores que considere úteis, atendendo, naturalmente, ao adiantamento da classe.⁷

O restante do estudo paralelo ficaria assim dividido: para a segunda série:

- 1 – O Romantismo em Portugal:

⁷ Diário Oficial do Estado de São Paulo, 9/1/1965, p. 21. Os grifos, nossos, indicam o que havia a mais neste programa quando comparado àquele que foi destinado à primeira série do curso científico.

- a) Poesia (*Castilho* e *Garrett*);
 - b) Prosa (*Alexandre Herculano*, *Garrett*, *Camilo Castelo Branco* e *Júlio Dinis*);
 - c) *Teatro romântico*;
 - 2 – O Romantismo no Brasil:
 - a) Poesia (*Gonçalves de Magalhães*, *Gonçalves Dias*, *Álvares de Azevedo*, *Casimiro de Abreu*, *Fagundes Varela*, *Castro Alves*);
 - b) Prosa (*Joaquim Manuel de Macedo*, *Manuel Antônio de Almeida*, *José de Alencar*, *Bernardo Guimarães*, *Visconde de Taunay*);
 - c) *Teatro* (*Martins Pena*);
 - 3 – O Realismo em Portugal:
 - a) Poesia Parnasiana (*Antero de Quental*, *Guerra Junqueiro*);
 - b) Prosa (*Eça de Queirós*).
 - 4 – O Realismo no Brasil:
 - a) Poesia Parnasiana (*Alberto de Oliveira*, *Olavo Bilac*, *Raimundo Correia*, *Vicente de Carvalho*);
 - b) Prosa (*Machado de Assis*, *Raul Pompeia* e *Aluísio de Azevedo*);
 - c) Oratória (*Rui Barbosa*);
 - d) *Crítica* (*Sílvio Romero*);
 - e) *Filosofia* (*Tobias Barreto*).
- Nota: — Atenda-se à observação constante do item III da 1ª série.⁸

para a terceira série:

- 1 – Poesia Simbolista (*Eugênio de Castro*, *Antonio Nobre*);
 - 2 – Poesia Simbolista no Brasil (*Cruz e Sousa*, *Alphonsus Guimarães*);
 - 3 – O Modernismo em Portugal:
 - a) Precursores e principais representantes;
 - b) Revistas: *Orfeu*, *Presença* e *Contemporânea*;
 - c) *Cesário Verde*, *Camilo Pessanha*, *Fernando Pessoa*, *Mário de Sá Carneiro*, *José Régio*, *João Gaspar Simões*, *Adolfo Casais Monteiro*, *Ferreira de Castro*.
 - 4 – O Modernismo no Brasil:
 - a) Pré-modernismo (contribuição dos últimos simbolistas); Regionalistas (*Afonso Arinos*, *Monteiro Lobato*); obras de cunho social (*Graça Aranha*, *Euclides da Cunha*); Romance citadino (*Lima Barreto*);
 - b) *Semana de Arte Moderna*, *Modernismo* e *Pós-Modernismo* (*Mário de Andrade*, *Oswald de Andrade*, *Manuel Bandeira*, *Cecília Meirelles*, *Carlos Drummond de Andrade*, *Cassiano Ricardo*, *Jackson de Figueiredo*, *José Lins do Rego*, *Graciliano Ramos*, *Alcântara Machado*, *Érico Veríssimo*).
- Nota: Atenda-se à observação constante no item III da 1ª série.⁹

Os dois programas, para o clássico e para o científico, foram elaborados por uma comissão de quatro professores efetivos do ensino secundário que atuavam na cidade de São Paulo: Sergio Correia, Eda Janotti, Ivete Santinho e Dilza de Carvalho Persicano.¹⁰ Tratava-se de professores formados entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1950 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Com exceção de Ivete Santinho, que cursou Letras Neolatinas, todos optaram por Letras Clássicas. Eram, portanto, professores com mais de 10 anos de experiência no magistério do secundário.¹¹ A comissão¹² procurou,

⁸ Diário Oficial do Estado de São Paulo, 9/1/1965, p. 21.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem, 18 de novembro de 1964, p. 36.

¹¹ Cf. Pasta de Sergio Correa. Acervo da Escola Estadual Ascendino Reis. Pasta de Ivete Santinho e Pasta de Dilza de Carvalho Persicano. Acervo da Escola Estadual Alberto Conte. Não foi localizada a pasta de Eda Janotti, entretanto, Dilza Persicano afirmou em entrevista que ela também optou por Letras Clássicas, tendo

ao estabelecer o rol dos conteúdos, fazer uma mescla entre o antigo e o novo — assim como fizeram aqueles que elaboraram o programa proveniente do *V Encontro de Mestres de Português*. O antigo ficava por conta da média, para o primeiro ano do colegial, entre os programas federais de 1943 e 1951: “Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa” e, remanescente das noções de literatura, “Principais características das escolas literárias”. O estudo paralelo, diferentemente do programa de 1962, deveria ser iniciado já no primeiro ano e avançar bastante — até o Arcadismo no Brasil, como podemos ler no programa. Dessa forma, o novo era a significativa ampliação do espaço reservado ao ensino das obras das literaturas brasileira e portuguesa produzidas no século XX, principalmente a brasileira. Esta ganhava, definitivamente, *status* de cidadania. Nisso, encontramos o primeiro registro em programas de português de dois dos cinco escritores visados nessa pesquisa: José Lins do Rego e Graciliano Ramos. Devido à ambiguidade do texto, não é possível afirmar, mas muito provavelmente eram considerados sob a designação de “Modernismo”. Assim, havia um encadeamento de “Pré-modernismo”, “Modernismo” e “Pós-Modernismo”. Esta última designação teria ficado, como acontecia nos programas anteriores com o modernismo, sem a indicação de nenhum nome.

Para Nelly Novaes Coelho, ao discutir o programa em obra publicada um ano depois, 1966, o caminho proposto era dos mais positivos, pois oferecia aos alunos “o estudo da *literatura comparada*, portuguesa e brasileira, possibilitando, assim, aos professores, abrangerem no decorrer de três anos colegiais os períodos da Idade Média ao Modernismo” (COELHO, 1966, p. 92). Isso permitiria aos estudantes, continuava Coelho, ultrapassar o Realismo ou, quando a muito se chegava, o Simbolismo — “os alunos ficavam sem conhecer a literatura contemporânea, justamente a que mais os atrai” (Ibid., p. 92). Dessa forma, os professores que integraram a comissão demonstravam afinidade com o professorado ao elaborar um programa semelhante àquele proposto por um Encontro de Mestres e, além disso, reconheciam a necessidade de, a partir da segunda metade da década de 1960, incorporar programaticamente o estudo das obras de literatura do século em curso, sobretudo a brasileira — isso, salientamos, era realizado pelos programas federais anteriores, entretanto, eles o faziam na condição de adendo; nesse programa de São Paulo, isso não mais ocorre. Nessa incorporação, havia dois movimentos que valem ser destacados. De um lado, ela representava

cursado a graduação na segunda metade da década de 1940 (Entrevista por escrito concedida ao autor em 17/11/2009).

¹² Dilza Persicano, nascida em 6 de julho de 1920, está com 89 anos e afirmou não se lembrar de ter participado da comissão. Assim, não foi possível obter informações sobre o processo de elaboração do programa.

uma reversão a programas nos moldes daquele federal de 1943, ou seja, elencava um a um os literatos a serem estudados — diferentemente do programa da Congregação do Colégio Pedro II, que deixava esta tarefa a cargo dos professores. De outro lado, a incorporação indiciava semelhanças com publicações recentes voltadas para o ensino secundário saídas das cadeiras de professores universitários, como veremos no próximo tópico deste capítulo.

Indefinições e reconfigurações:

na formação dos autores de livros didáticos e nas referências bibliográficas

No final de 1962, por meio do Parecer nº 283, assinado por Valnir Chagas, Celso Cunha e Josué Montelo, o Conselho Federal de Educação estabeleceu novas determinações para *Currículo mínimo e duração dos cursos de Letras*. Dizia o texto que “duas condições fundamentais — autenticidade e flexibilidade — têm que doravante presidir à estruturação dos cursos de Letras”. E esclarecia:

A primeira põe em evidência o que antes já fora indicado pela própria realidade, a saber, que o bacharelado e a licenciatura não devem abranger mais de duas línguas com as respectivas literaturas. A segunda importa numa condenação ao sistema atual de cursos definidas rigidamente por ordens de idiomas afins, o que aliás é menos questão de currículo que de organização departamental.

Ficava, assim, reduzido o número de habilitações dos formados e, por outro lado, abria a possibilidade de escolha ao não agrupar as habilitações por afinidade das línguas. O currículo deveria ter uma parte comum e outra diversificada. A primeira deveria compreender “Português, com a respectiva literatura, Latim e os conhecimentos básicos de Linguística necessários às línguas vernácula e estrangeiras”. A segunda deveria compreender “as línguas estrangeiras clássicas ou modernas, com as correspondentes literaturas, além de três outras matérias — Cultura Brasileira, Teoria da Literatura e Filologia Românica” — estas três últimas seriam “básicas ou complementares, segundo a concepção que oriente as opções da escola ou do aluno, ou de ambos”. A duração do curso permanecia de quatro anos.

O texto do parecer amenizava a radical reconfiguração curricular que as novas determinações deveriam impor aos novos estudantes de Letras. A principal delas, como bem observou Ataliba T. de Castilho em considerações publicadas poucos meses depois (março de 1963), era:

A inovação por certo mais salientemente auspiciosa está na justa valorização do ensino do vernáculo que até aqui, *mirabile dictu!*, não conseguira abrir uma brecha no emaranhado curricular das letras, permanecendo sempre num vergonhoso segundo plano. (CASTILHO, 1963, p. 27)

Tratava-se, para adaptar expressão de Terry Eagleton (2003), como o fez Marcia Razzini (2000) em outra situação, de uma verdadeira *ascensão do português*. O vernáculo e as literaturas vernáculas tornavam-se o centro da nova formação. De fato, isso representava tanto o aportuguesamento quanto o abasileiramento da carga disciplinar à qual estavam sujeitos os futuros graduados — e também os futuros autores de livros didáticos. Assim, também no que se referia à formação dos futuros profissionais das Letras, pois esta era uma das várias esferas, estava em curso um movimento de definição de novos cânones, novos clássicos, agora nacionais, agora novecentista. Movimento este semelhante ao tratado por Eagleton no caso da literatura inglesa, uma vez que toda literatura nacional e de um dado povo “era escrita em sua própria língua e por isso encontrava-se comodamente ao alcance desse povo” (EAGLETON, 2003, p. 35). Como veremos no terceiro capítulo, nos livros didáticos isso tomará contornos precisos a partir da segunda metade dos anos 1970 — haverá uma complexa imbricação de “literatura brasileira”, “cultura brasileira” e “realidade brasileira”.

Nessa reconfiguração, as teorizações sobre literatura e, especificamente, sobre literatura brasileira merecem particular atenção. Ligados a ela, as figuras-chave de Antonio Candido e Afrânio Coutinho foram fundamentais. Atuando, respectivamente, na Universidade de São Paulo e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, é possível afirmar, como o faz Lígia Chiappini Leite, que as posições de ambos são, “em muitos aspectos, polares, mas também têm pontos em que se cruzam” (LEITE, 1983, p. 58). Candido e Coutinho, continua Chiappini Leite, pelas universidades em que atuaram, acabaram por ter “largamente inspirado os programas da disciplina nas outras Universidades do país”. (Ibid., p. 58). Convém, portanto, recapitular as trajetórias dos dois críticos desde os tempos anteriores ao estabelecimento institucional no ensino superior e evidenciar os elos que possuem com o ensino de literatura no secundário.

Afrânio Coutinho, depois de permanecer entre 1942 e 1947 nos Estados Unidos, retornou ao Brasil com a metodologia da Nova Crítica (*New Criticism*) na bagagem e tornou-se professor catedrático de literatura no Colégio Pedro II. Após essa volta, Coutinho situava-se em duas frentes de luta: a da crítica literária e a do ensino de literatura nos cursos secundário e superior. Em 1954, publicou um artigo que retomava questões abordadas no seu

discurso de posse como professor efetivo, em 1952,¹³ e analisava os programas de Português de 1943 e de 1951. Para o professor, “em ambos os programas, o grosso é o estudo das literaturas portuguesa (2ª série) e brasileira (3ª série). A disciplina é de português, mas a matéria é de literatura.” (COUTINHO, 1954, p. 10). Entretanto, discordava Coutinho, não era propriamente literatura, tratava-se de “História, ou História Literária, ou História de escritores” (Ibid., p. 6). Eram diagnosticadas, assim, duas falhas na concepção do ensino de literatura: a confusão entre História Literária e Literatura — “o ponto crucial, e a principal causa de erro” (Ibid., p. 6) — e a inexistência da disciplina de Literatura. Além dessas, ainda apontava uma terceira: o ensino literário “há que basear-se no elemento estético, não apenas no gramatical, da obra, o outro erro do nosso sistema, que fundiu o ensino literário com o da linguagem.” (Ibid., p. 7).¹⁴

Correlato da luta de Coutinho no campo literário, a luta no campo educacional, no âmbito do ensino secundário, dizia respeito à forma de aprender a ler literatura. No campo literário, iniciada na década anterior, segundo a análise de Flora Süssekind, ocorria “uma mudança nos critérios de validação daqueles que exercem a crítica literária.” (SÜSSEKIND, 2002, p. 15). Havia uma oposição entre antigos “homens de letras” — não-especialistas, “defensores do impressionismo, do autodidatismo, da *review* como exibição de estilo, ‘aventura da personalidade’” (Ibid., p. 15) — e novos “homens de letras” — formados pelas faculdades de Filosofia do Rio de Janeiro e de São Paulo, “interessados na especialização, na crítica ao personalismo, na pesquisa acadêmica” (Ibid., p. 15). Coincidentemente, nesse período, anos 1940 e 1950, as duas principais figuras eram professores do Colégio Pedro II, Coutinho e Alvaro Lins. O primeiro (um dos novos) tomou o segundo (um dos antigos) como alvo predileto no combate.

Assim, enquanto defendia a primazia do método na crítica e na formação literária em nível superior (NUNES, 2000), Coutinho discordava da proposta de leitura filológico-gramatical dos programas de 1943 e de 1951, programas elaborados por filólogos. O ensino de literatura não deveria ser confundido com história nem com biografismo nem com filologia, deveria ter a sua especificidade. Em resumo do programa adotado no Colégio Pedro II após sua efetivação, propondo uma abordagem através dos gêneros considerados mais importantes da literatura no Brasil (lirismo, ficção, ensaio, drama), o professor explicitava o enfoque a ser dado ao texto ficcional:

¹³ O discurso foi publicado sob o título de *O Ensino da Literatura* (COUTINHO, 1952).

¹⁴ Cf., a esse respeito, parte da abordagem realizada por Lutfi (s.d.).

O que lhe interessa precipuamente num romance ou num conto são outros problemas, tais como os do tema, da exposição, do início, da atmosfera, do clímax, da seleção e sugestão, do conflito, da complicação, da solução, do personagem, da ação, da caracterização, do foco de interesse, do foco da narrativa, do ponto de vista, da distância, do suspense, do enredo, da unidade, do movimento, da verossimilhança, da lógica, do diálogo, do estilo; ou como distinguir os vários tipos de ficção, de ação e aventura, de mistério e fantasia, de emoção, de humorismo, de atmosfera, de psicologia, de costumes, etc. É a consideração destas e outras questões que torna distinta a perspectiva verdadeiramente estética — estruturalista — do fato literário, do método histórico-biográfico ou simplesmente filológico de abordagem. E a compreensão disso é da maior relevância no ensino literário. (COUTINHO, 1954, p. 13).

Dessa forma, aprender literatura seria aprender a ler a literatura como literatura, esteticamente, segundo os moldes apresentados por Coutinho — que certamente podem ser postos em discussão. Nisso, entretanto, deve ser destacada a percepção do professor quanto à especificidade da disciplina escolar em sua história e também das diferentes finalidades do ensino de literatura no curso colegial e no ensino superior. No que se refere ao primeiro tipo de ensino, embora Coutinho não questione *o que* ensinar (o rol de escritores e obras) nem *para que* (iniciação literária, com preocupações humanísticas e patrióticas), foca bem o *como* (o procedimento de leitura) e os oponentes (sobretudo filólogos). Para os estudantes, esse novo procedimento de leitura seria a base para estudos especializados ou para a vida geral, pois, argumentava Coutinho, “assim se fica capacitado para compreender uma forma de narrativa, e os seus elementos, inclusive diante de uma produção cinematográfica.” (COUTINHO, 1954, p. 13).

Onze anos depois da publicação desse artigo, Coutinho obteve aprovação no concurso para professor catedrático de literatura brasileira na Faculdade Nacional de Filosofia da antiga Universidade do Brasil — em 1958, já havia obtido a livre-docência. Em 1967, integrou a comissão que organizou a Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, “desdobrada da antiga Faculdade Nacional de Filosofia” (COUTINHO, 2004, p. XXXIV). De 1967 a 1979, foi diretor da faculdade de Letras da universidade. Entre 1970 e 1982, foi professor dos cursos de pós-graduação. Coutinho, incontestavelmente, abraçava a causa literária. Ainda em 1951, em entrevista, declarava: “Sou uma pessoa indiferente a tudo que não seja Literatura. Abandonei pela Literatura uma carreira na Medicina. Desprezei oportunidades ótimas de entrar na administração pública e na política, por fidelidade rigorosa à Literatura; possuo disso testemunhas.”¹⁵

¹⁵ *Julgamento severo sobre a vida literária brasileira* (Entrevista concedida por Afrânio Coutinho ao *Jornal de Letras*, fevereiro de 1951). Cf. <http://www.pacc.ufrj.br/literaria/julgamento.html>

Antonio Candido, por sua vez, ao se referir ao grupo universitário de seu convívio em entrevista a Heloísa Pontes, resume brevemente sua trajetória até o início dos anos 1960:

Nós pertencemos a uma fase heroica da Faculdade, que foi a implantação dos cursos pelos professores estrangeiros. Era o começo daquele tipo de estudos, havia ainda muito diletantismo, nós transitávamos da arte para a filosofia, da sociologia para a literatura. Mas ao nosso lado havia rapazes e moças que já se orientavam pelas exigências da especialização. [...] [...] Eu, formado em Ciências Sociais, fui simultaneamente assistente de sociologia e crítico literário e acabei professor de literatura. (PONTES, 2001, p. 18)

Formado no início de 1942, Candido exerceu, entre 1941 e 1947, a crítica literária através da revista *Clima* e dos jornais *Folha da Manhã* e *Diário de São Paulo*. Foi professor assistente de Fernando de Azevedo (Sociologia II) entre 1942 e 1958. Mas suas pretensões voltavam-se, desde 1945, para uma cadeira universitária no curso de Letras, pois ainda nesse ano obteve o título de livre-docente, “que trazia embutido o grau de doutor em letras, isto é, um eventual passaporte para carreira futura” (PONTES, 2001, p. 25) — as palavras são do próprio Candido ao explicar um de seus objetivos ao participar do concurso para a cadeira de literatura brasileira com o trabalho *Introdução ao método crítico de Sílvio Romero*. A cadeira na USP foi obtida somente em 1961, após passagem, entre 1958 e 1960, pela Faculdade de Filosofia de Assis, hoje integrante da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Entre 1961 e 1978, segundo Rodrigo Ramassote, Candido tornou-se “o principal professor, orientador e responsável do curso de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de São Paulo” (RAMASSOTE, 2006, p. 9).

A figura de Candido marcava diferenças no âmbito da crítica universitária. Nas relações entre literatura e história social, sintetiza Flora Süssekind, Coutinho defendia “a supressão parcial de um dos seus termos (a ‘história’) e a afirmação de uma autonomia plena do literário” (SÜSSEKIND, 2002, p. 22), ou seja, uma crítica estética; para Candido, a “questão seria trabalhar com um paradoxo: ‘o externo se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica’” (Ibid., p. 24), ou seja, uma crítica dialética.¹⁶ Entre outras questões que podem ser discutidas a partir dessa posição na qual a história — social, mas, também, literária — é colocada, consideramos que é central a da especificidade atribuída à literatura. Conforme o contraste traçado por Lígia Chiappini Leite, Coutinho “insiste no primado do texto e da literariedade, reafirmando a sua opção pelo estudo dos gêneros e obras, em oposição à História Literária, ou apresentação panorâmica da literatura” (LEITE, 1983, p. 60); Candido, por sua vez, ao propor a disciplina de Teoria Literária e definir sua concepção de crítica, enfatizava a “natureza humanística, paralela à Linguística e à História e ponto de

¹⁶ Cf. as considerações de Barbosa (1996), Bosi (2000), Martins (2004), Nunes (2000) e Süssekind (2002).

contato permanente com outras áreas das Ciências Humanas, como a Filosofia, a Psicologia e as Ciências Sociais” (LEITE, 1983, p. 59).¹⁷ Essa peleja crítica resvalava no ensino por mais de uma via.

A ligação entre ensino colegial e crítica literária proporcionada por Candido, diferentemente de Coutinho, que foi professor no secundário do Colégio Pedro II, colégio-referência, é apenas indireta, quer dizer, através da formação de docentes e de suas publicações. Entre estas, no que se refere ao ensino, uma merece destaque: a antologia em três volumes, organizada em parceria com José Aderaldo Castello, *Presença da Literatura Brasileira*. Destinada a professores e estudantes do curso colegial, a primeira edição da obra, assinale-se, é anterior ao programa de Português de São Paulo, foi publicada em 1964 — entretanto, distribuía a história da literatura brasileira de modo semelhante: origens e barroco, arcadismo e romantismo estavam no volume 1; romantismo (continuação), realismo, parnasianismo e simbolismo, no volume 2; e o modernismo estava no volume 3. Osman Lins, em artigos publicados em 1965, após muitas críticas à produção didática, classificava a obra de Candido e Castello como “recomendável a quem quer que, estudante ou não, deseje iniciar-se, sem os habituais descaminhos, no conhecimento de nosso patrimônio literário” (LINS, 1977, p. 40). A obra se tornaria referência, por exemplo, para os autores de livros didáticos produzidos sobretudo a partir dos anos 1970, autores os quais, em sua maior parte, provinham da USP.

A formação dos futuros professores e dos futuros autores de livros didáticos é a ligação que possibilita estabelecer um elo entre a produção intelectual não estritamente escolar de Candido e Coutinho com o ensino de literatura no curso colegial e, depois, no segundo grau. Como vimos, ambos os críticos já eram tomados, de modo esparso, desde os anos 1950, como referência pelos autores de livros didáticos. Principalmente os volumes da obra dirigida por Coutinho, *A Literatura no Brasil*, publicados a partir de 1955. De Candido, tornaram-se referência sobretudo os dois volumes de *Formação da Literatura Brasileira* (1959), *Tese e antítese* (1964) e *Literatura e sociedade* (1965) — mas, para o caso das obras literárias dos escritores aqui investigados, poderiam ser lidos *Brigada Ligeira* (1945) e *Ficção e Confissão* (1956). Além disso, como expusemos, ambos os críticos estabeleceram-se institucionalmente no ensino superior nos anos 1960, o que constituía outra via de difusão dos seus métodos críticos.

¹⁷ Nessa citação, Lígia Chiappini Leite remete a: “Texto-proposta do curso de Teoria Literária à Universidade de São Paulo. Cópia consultada no arquivo do autor.” (LEITE, 1983, p. 59)

Devem também ser lembradas como tendo constituído referências importantes dois autores: Alfredo Bosi e Massaud Moisés. Bosi ainda completava sua formação superior quando Candido se estabelecia institucionalmente, também na Universidade de São Paulo. Lançou duas obras que se tornaram referência para os autores de livros didáticos: o volume *O Pré-Modernismo de A Literatura Brasileira* (1969) e *História Concisa da Literatura Brasileira* (1970). Com formação em literatura italiana, em 1972, segundo Ramassote, “passa a colaborar em definitivo na área de literatura brasileira” (RAMASSOTE, 2006, p. 99). Moisés, por sua vez, era dedicado sobretudo à literatura portuguesa, tendo se tornado professor titular da disciplina na USP em 1973. Preencheu um vácuo deixado tanto por Bosi quanto por Coutinho e Candido, escreveu *A Criação Literária* (1967), uma obra que tratava da conceituação de literatura, dos gêneros literários e das estruturas das formas em prosa (conto, novela, romance). Posteriormente, simplificou a obra sob o título de *Guia Prático de Análise Literária* (1969).

Os livros didáticos elaborados entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970 registravam as indefinições e reconfigurações nas referências bibliográficas no que diz respeito à crítica literária. É o que veremos na análise dos livros didáticos de Benemann e Cadore e de Goulart e Silva no último tópico deste capítulo. Entretanto, enquanto as primeiras edições dessas obras circulavam, outras estavam em elaboração, e nelas os críticos uspianos, Candido à frente, se tornariam as referências básicas para autores que frequentaram as aulas deles — Coutinho, que colaborou no questionamento dos moldes do ensino de literatura e na redefinição da crítica literária, seria relegado ao segundo plano. É o que veremos no terceiro capítulo. Antes, porém, precisamos abordar outras indefinições e reconfigurações.

Indefinições e reconfigurações: no ramo editorial e na produção didática

Enquanto Companhia Editora Nacional, Editora do Brasil, Melhoramentos, FTD, Saraiva, Francisco Alves e editoras menores continuavam na concorrência pelo mercado escolar secundário, surgiram novas editoras a partir dos anos 1960. Entre outras, a Editora

Ática, a Editora Moderna e a Editora Scipione foram fundadas, respectivamente, em 1965, em 1968 e em 1974.

Antigas e novas editoras certamente foram beneficiadas pelas medidas tomadas pelo regime militar. Conforme informação de Mário de Camargo, o governo federal “cedeu à argumentação do GEIPAG [Grupo Executivo das Indústrias de Papel e Artes Gráficas] quanto à necessidade de se importarem equipamentos” (CAMARGO, 2003, p. 126). Assim, um decreto de novembro de 1966 isentava o setor dos impostos incidentes na importação de máquinas para a indústria gráfica e editorial, o que levou a uma renovação e ao aumento de sua capacidade produtiva — “o parque gráfico do país modernizou-se, parcialmente, no nível da mais atualizada tecnologia mundial” (Ibid., p. 126). Segundo Hallelwell, a “versatilidade técnica também aumentou enormemente, a ponto de o sistema *offset* passar a concorrer com a tipografia como processo normal de impressão de livros e logo a superá-la.” (HALLEWELL, 2005, p. 555). E fornece números: “Já em 1966, 52,9% dos livros publicados por empresas filiadas ao Snel [Sindicato Nacional dos Editores de Livros], no Rio e em São Paulo, eram impressos em *offset*, apenas 13% em tipografia e os restantes 10% em rotogravura.” (Ibid., p. 555).¹⁸

A Editora Ática, embora tenha no ano de 1965 o marco de sua fundação, teve as atividades iniciadas nove anos antes, em 1956. Nesse ano, “os amigos Anderson Fernandes Dias e Antônio Narvaes Filho, colegas da Faculdade de Medicina da USP, e Vasco Fernandes Dias Filho, irmão de Anderson, inauguraram, numa salinha com quinze alunos, o Curso de Madureza Santa Inês” (PAIXÃO, 1998, p. 159) — apesar da sociedade, segundo José Adolfo de Granville Ponce, editor que com eles trabalhou nos anos 1970, “a empresa tinha a cara do Anderson” (BORELLI, 2004). Após o crescimento do curso e a criação, em 1962, da Sesil (Sociedade Editora do Santa Inês Ltda.) para a produção de apostilas, a empresa decidiu ampliar o negócio e mudou o nome para Editora Ática. Já em 1966, informa Fernando Paixão, contava “vinte títulos publicados e três no prelo” (Ibid., p. 160). Entre estes estavam os destinados à disciplina de Português no curso colegial de autoria de Yoji Fujyama, *Noções de Literatura Brasileira* e *Noções de Literatura Portuguesa*. O primeiro teve 10 edições entre 1962 e 1971 — e continuou sendo editado nos anos seguintes, atingindo a 18ª edição em

¹⁸ Emanuel Araújo explica que *offset* “é o sistema industrial de impressão rotativa plana e indireta, derivado da litografia, capaz de adaptar-se, sem maior perda de qualidade, às várias estruturas do papel, do mais granulado ao mais liso. Como nos demais sistemas de impressão, as máquinas *offset* contêm várias unidades impressoras, o que multiplica sua capacidade produtiva [...]” (ARAÚJO, 2008, p. 524).

1986. O segundo atingiu a 6ª edição em 1971 e, em 1983, a 10ª.¹⁹ Outro livro didático que se destacou nos primeiros anos da nova editora foi o *Estudo Dirigido de Português*, de Jacob Milton Benemann e Luís Agostinho Cadore — a obra será analisada adiante. Uma das razões para o êxito da Editora Ática, o que vale para este livro de Benemann e Cadore, foi o livro do professor, uma novidade. Esta novidade, afirma em depoimento um diretor editorial de produção, José Duarte Bantim, “nada mais é do que o livro do aluno com respostas e orientação didático-pedagógica para o professor.” (BORELLI, 2004). E completa: “Este *pulo do gato* é que faz com que a Ática avance rapidamente no mercado junto com outras editoras como IBEP, Atual, Moderna, que também saíram da tradição dos cursinhos.” (Ibid.).

A Editora Moderna, segundo Célia Cassiano (2007), que se baseou em informações de Moisés Santos,²⁰ foi fundada por professores do curso pré-vestibular Anglo-Latino: Carlos Marmo (lecionava Desenho), Ricardo Feltre e Setsuo Yoshinga (ambos lecionavam Química). Feltre declarou a Moisés Santos: “Como professor de cursinho, comecei, juntamente com alguns colegas, a escrever material para o curso. Foi quando tive vontade de escrever algum livro para o ensino de segundo grau. Foi assim que nasceu a ideia de criar a Editora Moderna.” (Ibid., p. 164). Assim, os três professores publicaram livros didáticos para o curso colegial de suas respectivas disciplinas e “convidaram docentes de outras disciplinas, do próprio Anglo-Latino, para escreverem livros para a Moderna” (Ibid., p. 163). A partir de 1975, após a saída dos outros dois professores, Ricardo Feltre assumiu o controle da editora. Esse mesmo ano foi o da publicação de *Estudos de Literatura Brasileira*, obra destinada ao 2º grau. A autoria era de Douglas Tufano, um autor que os professores-editores encontraram fora do Anglo-Latino. A *Estudos de Literatura Brasileira* se seguiu *Estudos de Língua e Literatura*, título didático em três volumes, publicados a partir de 1977 — ambas as obras foram de larga vendagem e serão analisadas no capítulo três. A editora se destacava pelo seu catálogo de paradidáticos, mas “também se consagrou pelo seu catálogo voltado para o ensino médio, apesar de editar livros didáticos para todos os níveis de ensino da educação básica” (Ibid., p. 165).

¹⁹ Na 3ª edição, de 1965, composta através da reprodução de páginas datilografadas, o autor se referia à obra como “esta apostila” (3ª ed., 1965, p. 5). Na décima edição, de 1971, o autor observava: “a presente obra resultou das anotações feitas para aulas em classe, muitas delas registradas pelos alunos e gentilmente cedidas ao autor.” (10ª ed., 1971, p. 9).

²⁰ A referência fornecida por Célia Cassiano é: *Projeto Memórias: Editora Moderna — Proposta de recuperação da memória da editora a partir de sua fundação*. São Paulo: ECA/USP.

A Editora Scipione, fundada pelo professor de matemática Scipione Di Pierro Netto, contava apenas cinco títulos em seu catálogo no ano de 1983, ano em que foi adquirida pela Editora Ática — as editoras mantiveram-se, entretanto, com o funcionamento separado até 1997. Célia Cassiano afirma que a editora vendia aproximadamente 100.000 exemplares por ano em 1983. “Em 1984, com o lançamento das primeiras coleções voltadas para o ensino de 1ª a 4ª série, alcançou a marca de 2 milhões de exemplares no mercado governamental.” (CASSIANO, 2007, p. 160). No ano de 1986, a editora fez importante lançamento de título em três volumes destinado ao segundo grau, tratava-se de *Língua, Literatura e Redação*, de José de Nicola — obra a ser examinada no terceiro capítulo.

Companhia Editora Nacional, Editora do Brasil, Melhoramentos, FTD, Saraiva, Francisco Alves e editoras menores, enquanto continuavam com a publicação das obras analisadas ou simplesmente mencionadas no primeiro capítulo dessa dissertação, editavam novas obras (ou as elaboravam) para a disciplina de Português no segundo grau, sobretudo depois da LDB de 1971. Sobre a Companhia Editora Nacional, é necessário observar que passou por um período de deriva após a morte, em 1973, de Octalles Marcondes Ferreira. Os herdeiros não quiseram assumir o controle da empresa, assim, diante de uma ameaça de aquisição pela McGraw-Hill e de uma tentativa no mesmo sentido da José Olympio (que já não ia bem das pernas) o BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico) compra a Companhia Editora Nacional em 1974. Entretanto, a gestão estatal não teve êxito. A editora foi vendida em 1980 para a Ibep (HALLEWELL, 2005). Esses acontecimentos certamente favoreceram as outras editoras, tanto as iniciantes quanto as já antigas.

Da produção didática destinada à disciplina de Português no curso colegial e, depois, no segundo grau, considerando até a primeira metade da década de 1970, podem aqui ser mencionadas obras bastante heterogêneas. Da Companhia Editora Nacional: de Leodegário de Azevedo Filho, Jairo Dias de Carvalho e Jayr Calhau, *Português no segundo ciclo: colegial e normal*; de Heitor Megale e Marilena Matsuoka, *Literatura e Linguagem*, em 3 volumes. Da Editora do Brasil: de Audemaro Taranto Goulart e Oscar Vieira da Silva, *Estudo Dirigido*, em 3 volumes (o primeiro para *Gramática Histórica e Teoria da Literatura*, o segundo para *Literatura Portuguesa* e o terceiro para *Literatura Brasileira*); de Maria da Glória Sá Rosa e Albana Xavier Nogueira, *Cultura, Literatura e Língua Nacional*, em 3 volumes. Da FTD: de Geraldo Mattos, *Nossa Cultura: português para o 2º grau*, em 3 volumes, e de autoria de Eurico Back, *Evolução da Cultura: língua e literatura nacional*, em 3 volumes. Da Francisco Alves: de Almir Moreira e José Maria de Souza, *Lingua(gem): literatura e comunicação*. Da

Saraiva: de Dino del Pino e Gilberto Scarton, *Leitura, língua e literatura: 2º grau*, em 3 volumes.

Os títulos didáticos analisados no próximo tópico darão contornos mais precisos às indefinições e reconfigurações pelas quais se moviam a produção didática no que concernia à disciplina de Português.

Indefinições e reconfigurações: em três títulos didáticos

Três títulos didáticos com ampla difusão nos anos 1970, no âmbito das indefinições e reconfigurações precedentes, também se caracterizavam por indefinições e reconfigurações. De Jacob Milton Benemann e Luiz Agostinho Cadore, *Estudo Dirigido de Português*, em 3 volumes, publicado pela editora Ática, é um deles. Lançados a partir de 1972, os volumes somaram, em 1980, 36 edições. E continuaram sendo editados até fim dos anos 1980, quando passaram de 60 edições, das quais 13 eram do terceiro volume. De Audemaro Taranto Goulart e Oscar Vieira da Silva, *Estudo Dirigido*, em 3 volumes, e *Estudo Orientado de Língua e Literatura*, também em 3 volumes, publicados pela Editora do Brasil, são os outro dois — o primeiro título recebia as seguintes diferenciações de acordo com o volume: *Estudo Dirigido de Gramática Histórica e Teoria da Literatura* (volume 1), *Estudo Dirigido de Literatura Portuguesa* (volume 2) e *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira* (volume 3). Editados entre 1970 e 1975, os volumes do *Estudo Dirigido* somaram mais de 90 edições, dentre estas, a última encontrada do terceiro volume foi a 36ª, mas Ronca se referia a uma 38ª edição. Já os volumes do *Estudo Orientado* tiveram mais de 30 edições a partir de 1975, sendo a 12ª edição a última encontrada do terceiro volume. Quanto às tiragens, Goulart fornece números aproximados: “Lembro-me bem de que, por cerca de sete anos, o livro 1 vendia em torno de sessenta mil exemplares anuais, o 2 vendia cinquenta mil e o 3 quarenta mil.”²¹

Dos autores, Benemann era o mais experimentado, em 1971, contava 44 anos de idade. Gaúcho, formou-se em Letras Neolatinas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1952. “Foi Diretor do Colégio Estadual de Sapiranga e depois foi o

²¹ Entrevista por escrito concedida em 4 de janeiro de 2010.

primeiro Diretor do Ginásio Estadual de Estância Velha, duas cidades próximas de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul.” Mudou-se para Porto Alegre e “lecionou Português no Colégio Estadual Protásio Alves, de 1970 a 1980.” Segundo Cadore, foi como professor de Português que “ele se firmou e se inspirou para iniciar uma série de publicações didáticas, no início pela Editora Sulina e depois na Editora Ática de São Paulo”. Já Cadore, mais jovem, estava com 35 anos. Estudou na mesma universidade que Benemann, porém, mais de dez anos depois, pois se formou em 1964. Segundo seu relato, foi procurado, em 1972, por Benemann quando lecionava no Colégio Aparecida, de Bento Gonçalves: “e juntos iniciamos uma longa parceria na produção de livros didáticos, obras relativas ao ensino moderno da língua portuguesa”. Assinala ainda: “Nós fomos pioneiros no sentido de colocarmos a comunicação em primeiro lugar e depois a gramática, junto com a Profª Magda Soares de Minas Gerais, especialmente na coleção que fizemos para o Ensino Fundamental” — tratava-se de *Comunicação em Língua Nacional*. Cadore concluiu curso de Pós-graduação em Teoria Literária em 1978, também na PUC-RS e se declarou, dos dois, o mais atualizado: “Que eu me lembre, ele [Benemann] não fez muitos cursos além do Curso de Letras Neolatinas, na PUC-RS, formando-se em 1952. Para os conteúdos mais recentes, era eu o encarregado de participar de Encontros e Cursos Especializados. Por outro lado, ele era bom gestor de pessoas e contratos financeiros com os serviços editoriais.”²²

Goulart estava com 34 anos em 1970. Depois de fazer os cursos primário e secundário em Belo Horizonte, graduou-se em duas universidades da capital mineira: “Fiz o curso de Letras Anglo-germânicas na PUC Minas, tendo também cursado Direito na UFMG”²³ — o primeiro foi concluído em 1963.²⁴ Nos anos 1960, foi professor secundário de português em colégios belo-horizontinos (Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, Colégio Arnaldo, Colégio Santo Agostinho). Depois disso, resume Goulart: “A partir de 1970, deixei o ensino na educação básica (com exceção da Academia da PMMG, onde me aposentei em 1993) para dedicar-me ao ensino superior, na PUC Minas”. E lá permanece até os dias atuais: “sou professor no curso de graduação de Letras e de mestrado e doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa.”²⁵ Assim, os anos 1970 representam uma mudança na trajetória profissional desse autor de livros didáticos. Além do fato de ter-se tornado professor universitário, foi dada, nesses anos, continuidade na formação literária, assim sintetizada pelo

²² Entrevista por escrito concedida em 17 de setembro de 2009.

²³ Entrevista por escrito concedida em 4 de janeiro de 2010..

²⁴ Cf. Currículo Lattes, Plataforma Lattes.

²⁵ Entrevista por escrito concedida em 4 de janeiro de 2010..

próprio Goulart: “No que se refere à pós-graduação, fiz a especialização em Teoria da Literatura, na PUC Minas, especialização em Administração universitária na Université du Québec, Mestrado em Literatura Brasileira, na UFMG e Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada, na USP.”²⁶ Dessa formação, apenas a especialização, realizada entre 1974 e 1976, deu-se no período que aqui nos interessa.²⁷ Silva, por sua vez, não concedeu entrevista por considerá-la desnecessária depois das respostas de Goulart. Assim, não foi possível reconstituir sua trajetória a partir de suas próprias palavras. Entretanto, o autor mantém um sítio na internet no qual registrou dados pessoais e sua produção intelectual.²⁸ Sem indicar datas, informa que é “Bacharel e licenciado em Letras Neolatinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria, da Universidade Católica de Minas Gerais”, “Bacharel em Direito pela Faculdade Mineira de Direito da mesma Universidade” e “Especializado em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais”. Também sem especificar as datas, resumiu sua atuação profissional: “Ex-chefe do Departamento de Letras e ex-professor de Literatura Brasileira da mesma Instituição” e “Ex-professor de Língua Portuguesa do Curso de Formação de Oficiais da Academia de Polícia Militar de Minas Gerais”. Goulart e Silva tiveram, assim, percursos de formação acadêmica e de atuação profissional muito parecidos — mas, em algum momento, Silva se afastou do ensino.²⁹ Ambos, em colaboração com Márcia Moraes Teixeira de Sousa, escreveram ainda obra destinada ao 1º grau (5ª a 8ª série): *Comunicação, expressão e criatividade em português*, em 4 volumes, também publicado pela Editora do Brasil, em 1975.

Esses autores, com exceção de Benemann, estavam entre os últimos formados pela organização curricular de 1939 e, antes de elaborarem suas obras didáticas, passaram por anos de experiência docente na década de 1960. Entretanto, após formação na antiga grade curricular do curso superior, lecionaram em um momento no qual tiveram de enfrentar as instabilidades que se seguiram à promulgação da primeira LDB no cenário político-social brasileiro. Outro aspecto relevante, os conhecimentos adquiridos, por três deles, em nível de pós-graduação, foram posteriores às primeiras edições dos títulos didáticos ora em questão. Essa retomada dos estudos acadêmicos e literários, empreendida em um período de indefinições e reconfigurações, como veremos, deixou marcas na produção didática desses

²⁶ Entrevista por escrito concedida em 4 de janeiro de 2010.

²⁷ Cf. Currículo Lattes, Plataforma Lattes.

²⁸ Cf. <http://www.oscarvieira.com.br>

²⁹ Em resposta ao pedido de entrevista, enviada por correio eletrônico, Silva afirmou que deixou de lecionar há muitos anos. Atendendo a interesses da PUC-Minas, passou a tratar apenas de questões jurídicas.

autores. Antes, é necessário focar outro ponto: o fato de que esses autores frequentaram os bancos universitários e, posteriormente, lecionaram, em um período de discussões sobre o *estudo dirigido*.

Paulo Ronca, em dissertação que foi posteriormente publicada sob a forma de livro, pesquisou este tipo de estudo, definido por ele como “uma técnica operatória de ensino-aprendizagem” (RONCA, 1982, p. 3). Coincidentemente, entre os dezessete livros didáticos analisados, de várias disciplinas, estavam os dos autores aqui em questão, os quais foram sucintamente abordados:

O livro de Benemann, *Estudo Dirigido de Português*, apresenta explicações de pontos gramaticais, procedidos de exercícios. O intuito do autor é adaptar o livro ao ensino profissionalizante, dando grande ênfase ao estudo e à prática da redação oficial e comercial. Para tanto, ensina o aluno a escrever uma carta comercial, uma carta epigrafada, um memorando. O autor ressalta que “esse Estudo Dirigido de Português tem por base o aprimoramento da comunicação que é conseguida de modo inovador, numa obra nova para uma nova concepção de ensino de Português” (p. 5). (RONCA, 1982, p. 86)

A edição arrolada ao final era a 4ª, de 1973, sem indicar o volume — além de atribuir a autoria apenas a Benemann. Sobre o livro didático de Goulart e Taranto, atribuído apenas ao primeiro, a edição era a 38ª de *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira*, de 1975 — também não era mencionado, mas se tratava do volume 3. A respeito dessa obra, Ronca examinava:

A proposta de *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira* é de Goulart e apresenta, depois de cada texto literário, uma sessão de “compreensão do texto”, através de perguntas que levam o aluno a interpretar o referido texto; a segunda parte do livro é uma antologia onde são simplesmente apresentados textos literários. Neste Estudo Dirigido o autor apresenta três objetivos para o trabalho do aluno: “Depois do texto, é o aluno que trabalha, aferindo a assimilação da matéria estudada, medindo sua capacidade de inteligência do texto e — o mais importante — iniciando-se na apreciação e na crítica literária” (p. 8). (RONCA, 1982, p. 87)

Na avaliação geral dos títulos didáticos, realizada no final do capítulo, Ronca começava por afirmar que observou “uma diversidade muito grande quanto ao enfoque dado à técnica Estudo Dirigido; pudemos notar que há um pouco de tudo com o nome da técnica” (RONCA, 1982, p. 89). Para ele, os autores não se preocupavam em apresentar um embasamento teórico, isso confirmava “a confusão existente na conceituação e utilização das técnicas, provenientes de um desconhecimento dos princípios e fundamentos que a regem” (Ibid., p. 90), aí residia a fonte dos erros, sobretudo o fato de os alunos serem levados a um “ativismo simplista” (“resolver questões”, “preencher lacunas”, “matar charadas”).

Apesar das análises de Ronca, é oportuno expor as principais ideias sobre o estudo dirigido para, em seguida, reavaliar detidamente os livros didáticos e os procedimentos dos autores, mesmo que um embasamento teórico não tenha sido colocado.

Luiz Alves de Mattos, em artigo publicado na revista *Escola Secundária*, em 1958, explicitava o que definia o *estudo dirigido* e sua origem:

A resistência oferecida à inovação pela força da rotina e da tradição obrigou a administração escolar norte-americana, entre 1910 e 1935, a adotar medidas práticas para tornar compulsório este deslocamento do centro de gravidade da tradicional ‘*explanação da matéria*’ para ‘*a orientação do estudo dos alunos na matéria*’.

No fundo, este movimento constituiu um episódio da grande revolução didática para eliminar a tradicional ‘*passividade dos alunos ouvintes*’ e substituí-la pela ‘*atividade fecunda dos alunos operantes*’ estimulados e dirigidos pelos seus guias natos — os professores.

Grande número de planos, desde os mais moderados e conciliatórios até os mais radicais, foram experimentados e oficialmente adotados em numerosas escolas norte-americanas desse período, para tornar o estudo dirigido uma realidade. (MATTOS, 1958, p. 23)

Magda Soares, nos três primeiros itens da conclusão de sua tese de livre docência, também focava a atividade dos estudantes como o eixo caracterizador do *estudo dirigido*:

1. O Estudo Dirigido é um procedimento didático que visa a promover aquisição de noções, conhecimentos, informações, através da *atividade* do educando e do desenvolvimento de sua personalidade.
2. Sendo a aprendizagem na escola secundária sobretudo dos tipos conceitual, imaginativa e associativa, aprendizagem adquirida principalmente por meio do *estudo*, este é a atividade mais frequente e mais importante e o Estudo Dirigido o procedimento didático primordial nessa etapa do processo educativo.
3. O Estudo Dirigido tem seus fundamentos filosóficos no conceito atual de educação e ensino, isto é, na educação ativa e no ensino entendido como direção da aprendizagem. (SOARES, 1962, p. 87)

Ronca, por sua vez, escrevendo no final dos anos 1970, embora citasse apenas Mattos, retomava essas discussões para formular sua própria proposta de *estudo dirigido*. Interessanos aqui, além das análises já expostas dos livros didáticos, o percurso preliminar desse pesquisador, pois nele Ronca fazia aproximações com as ideias da Escola Nova (processo de individualização do ensino) e retomava os principais teóricos sobre o assunto para concluir que, no início, o objetivo era “propor ao indivíduo uma experiência de estudo, visando desenvolver hábitos e métodos de estudo” (RONCA, 1982, p. 70). A complexidade de *estudar* levou a reformulação do *estudo dirigido*, que passou a ser associado à teoria operatória, assim, “a finalidade última do Estudo Dirigido é orientar a operação mental, desenvolvendo habilidades adequadas e assegurando a formação e o desenvolvimento do pensamento” (Ibid., p. 101). Para Ronca, esse é ponto.

Empreendamos um exame detido dos livros didáticos para depois retornar a esse ponto.

Os volumes do *Estudo Dirigido* de Goulart e Silva, publicado no ano de 1970, embora não seguissem à risca o programa de 1951, eram norteados por ele. Assim, o volume 1 abarcava a gramática histórica, teoria da literatura e estilos de época. Os volumes 2 e 3, respectivamente, eram dedicados à história da literatura portuguesa e da literatura brasileira. Entretanto, os tempos eram outros. Mesmo vinculados à estrutura de um programa de quase vinte anos antes, os autores se viram na necessidade de igualar as proporções destinadas ao romantismo e ao modernismo no volume 3. Gramática histórica, de um lado, e teoria da literatura e estilos de época, de outro lado, tiveram, no volume 1, quase a mesma proporção. Mas isso não era o mais importante. Presos a uma estruturação retórico-poética na parte denominada *teoria da literatura*, Goulart e Silva eram forçados a iniciar suas abordagens com ressalvas e valiam-se de referências bibliográficas de teoria literária moderna. Na conceituação de literatura, citavam autores como Aristóteles e Platão, mas, também, Fidelino de Figueiredo e Massaud Moisés, sem a indicação das obras, e concluíam: os conceitos desses dois últimos “têm, em comum, o fato de considerarem como literatura apenas a ficção ou supra-realidade.” (4ª ed., s. d., v. 1, p. 168). E ficção era entendida como “realidade deformada, ou seja, com outra forma, que varia de acordo com a maneira de ser de cada um, de acordo com a educação, com a vivência, com a sensibilidade” (Ibid., p. 170). As primeiras palavras da exposição sobre prosa e poesia eram: “Em primeiro lugar, cumpre observar que, segundo RENÉ WELLEK (*Teoria da Literatura*), ‘na sua maioria a moderna teoria literária mostra-se inclinada a pôr de parte a distinção entre *prosa e poesia*’ [...]” (4ª ed., s. d., v. 1, p. 175). Ao tratarem dos gêneros literários, ocorria a mesma coisa: “A conceituação dos gêneros literários tem levantado problemas até o momento insolúveis, tendo também dado azo a que aparecessem várias teorias, havendo inclusive aqueles que negam sua existência.” (Ibid., p. 182). Por fim, também o primeiro parágrafo sobre versificação era iniciado com ressalvas:

A técnica de fazer versos está sujeita a certos princípios e regras. Até o século XIX, tais princípios e regras eram aceitos e geralmente obedecidos, quase sempre em sua totalidade. A partir do século XX, com o advento do chamado *Modernismo* na literatura e com a absoluta liberdade de criação trazida por esse movimento, ao lado do largo emprego do verso sem métrica e sem rima, abandonou-se a maior parte dessas regras. (4ª ed., s. d., v. 1, p. 195)

Assim, não restava dúvida, as palavras das exposições indiciavam que a modernidade literária pedia passagem, desestruturava uma estrutura antiga, clássica. O mesmo se dava, de outra maneira, com os volumes do *Estudo Dirigido de Português* de Benemann e Cadore,

que tiveram a publicação iniciada em 1972 e não seguiam nem se norteavam pelo programa de 1951.

Entre o lançamento e as edições dos anos 1980, os volumes passariam por três reformulações. Na primeira versão, o volume 1 privilegiava o estudo gramatical, que perfazia mais de quatro décimos das páginas e que dava título a todas as unidades. Enquanto os textos, em sua maioria crônicas seguidas de questões de *vocabulário e interpretação*, ficavam com três décimos do volume, as páginas destinadas ao estudo técnico de correspondência (carta comercial, correspondência oficial, ofício, requerimento) ocupavam a pequena parcela de um sétimo da obra — afinal, nesse volume era indicado na capa: “próprio para o ensino técnico” e um dos objetivos dos autores era a “ênfase ao estudo e à prática da redação oficial e comercial, visando à *habilitação profissional*, de que trata a nova Lei de Ensino de 11/8/1971 (Cap. I, art. 5º, § 2º)” (p. 5). Já o volume 2 era destinado ao estudo da literatura brasileira através de um método indutivo, como bem observou Regina Hubner (1990). Os autores destacavam nos *Esclarecimentos importantes* que visavam ao “aprimoramento da comunicação”, o qual deveria ser conseguido, entre outras características do “modo inovador” da obra, por meio de:

Literatura brasileira através de textos selecionados entre os autores mais representativos de cada escola. A assimilação das características dos diferentes estilos de época dá-se de forma quase insensível, porém segura e duradoura, pois o estudante é que as vai descobrindo pelo *estudo dirigido* dos textos exaustivamente explorados; (4ª ed., 1974, v. 2, p. 5)

Havia, assim, fidelidade a uma ideia central do estudo dirigido: suprimir ou minimizar exposições, ideia particularmente valorizada no caso do ensino de literatura por colocar o estudante em contato com o próprio texto literário. Marisa Lajolo, contrapondo a obra de Benemann e Cadore a uma de Elia,³⁰ valorizava francamente a dos primeiros. Ela constatava que os exercícios de interpretação tinham a função de “levar o aluno a descobrir os aspectos significativos do texto a propósito do qual eles são formulados, de acordo com a prévia seleção que os autores fazem de tais aspectos.” (LAJOLO, 1975, p. 98). Devido a essas características, afirmava: “acreditamos que o aluno que tenha seus primeiros contatos com Literatura através do livro de Benemann e Cadore adquiere uma concepção mais concreta do que seja um período literário; [...] os leitores de *Estudo Dirigido de Português* se deparam com estilos encarnados, nomeados e apreendidos através do manuseio de textos reais (Ibid., p.

³⁰ Tratava-se da 4ª edição de *Língua e Literatura*, que, como registramos no primeiro capítulo, foi uma obra editorialmente fracassada.

98). Hubner, por sua vez, após detida análise da unidade *Realismo*, defendia que a ideia de interpretação de texto era esvaziada: “Ao invés dos sentidos do texto, busca-se o sentido das palavras ou expressões, ao invés do estabelecimento de relações entre texto e o processo de sua produção histórico-cultural que proporcionou sua existência, tenta-se uma leitura para justificar características esquemáticas de autor e escola literária.” (HUBNER, 1990, p. 131). E concluía o exame do livro didático com uma crítica categórica quanto a um dos eixos de sua pesquisa, a subjacente noção de história literária:

Pode-se afirmar que existe, no conjunto desse trabalho, mais um vazio: ausência de temporalidade. Tanto no que diz respeito ao tempo passado, contemporâneo à publicação do conto machadiano, do qual nada ou quase nada se diz, como da sua relação com o nosso presente. Não há o tempo da leitura que se fizeram dele até hoje. Não há, explicitamente, o tempo da leitura dos autores. (HUBNER, 1990, p. 135)

Consideramos, entretanto, que, na verdade, duas ausências mais gerais configuravam o que Benemann e Cadore definiram por “forma quase insensível” — tais ausências podiam ser, contudo, preenchidas pelo professor em sua aula. Tratava-se da ausência de exposições teóricas sobre literatura e da ausência de exposições sobre a história da literatura brasileira — a ausência não dizia respeito apenas à unidade sobre o realismo. As unidades pretendiam proporcionar “uma tomada de contato com os estilos peculiares às diferentes escolas literárias, integrantes, através das épocas, do acervo artístico de nossa literatura” (4ª ed., 1974, v. 2, p. 23). Essa “tomada de contato” fazia com que os autores do livro didático suprimissem uma exposição inicial, que abarcaria uma narrativa histórico-literária, sobre os estilos das “escolas literárias”. Iniciavam cada unidade diretamente com um texto literário. Assim, o que havia era apenas o que podemos chamar de moldura histórico-literária, pois as ditas “escolas literárias” estavam simplesmente dispostas cronologicamente. Da parte do livro didático e de seus autores, a possível construção de uma narrativa era relegada às propostas de *Pesquisa literária*. Nestas, eram colocadas questões e era indicada uma *bibliografia sumária*. Dessa forma, deliberadamente, como verificou e valorizou a análise de Lajolo (1975), Benemann e Cadore colocavam o texto literário em primeiro plano, biobibliografias dos escritores e história literária eram deixados em segundo plano.

No volume 2 desse *Estudo Dirigido de Português*, a décima quarta unidade intitulava-se *Modernismo*. O texto inicial era um poema de Manuel Bandeira, *Profundamente* — seguiam-se o estudo do *vocabulário* e as questões de *interpretação*. O *texto suplementar* era de Murilo Mendes, *O rato e a comunidade* — também seguiam-se *vocabulário* e *interpretação*. No que se referia ao modernismo, a primeira versão desse título didático

restringia-se a isso, pois o volume 3 destinava-se apenas à literatura portuguesa: “Após a introdução sobre Literatura Brasileira que você teve no volume anterior, neste terceiro volume queremos proporcionar-lhe uma iniciação à Literatura Portuguesa” (1ª ed., 1973, v. 3, p. 6).

Mas, já o dissemos, os tempos eram outros.

Benemann e Cadore foram rapidamente levados a elaborar outro volume 3. Segundo os *Esclarecimentos importantes* escritos pelos autores, o volume foi “completamente reformulado dentro da linha prática, objetiva e dinâmica dos anteriores” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 5). E continuavam: “Nele, a *literatura moderna brasileira* é abordada através de textos cuidadosamente selecionados entre os autores mais representativos de cada movimento, num perfeito equilíbrio entre prosa e poesia” (Ibid., p. 5, grifo nosso). Insistiam no método indutivo: “A assimilação das características da *moderna literatura nacional* dá-se de forma quase insensível” (Ibid., p. 5, grifo nosso), pois era o estudante que “exaustivamente” explorava os textos. O novo volume, de fato, era todo preenchido pela literatura brasileira do século XX. Nele, a oitava unidade tratava de excertos de *Banguê* e de *S. Bernardo*, com *vocabulário e interpretação e análise literária* — havia ainda um *roteiro de pesquisa literária* sobre o *Movimento Regionalista*. A nona unidade tratava de excertos de *A morte e a morte de Quincas Berro D’água* e havia um *roteiro de pesquisa literária* sobre a *Ficção moderna* — ainda nessa unidade havia excerto de *Um certo capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo. Voltaremos a essas duas unidades. Antes, porém, é preciso assinalar que os três volumes circulariam com essa nova versão até o final da década de 1970 e passariam a enfrentar, na segunda metade desta década, a concorrência de livros didáticos como os de Douglas Tufano e o de Heitor Megale e Marilena Matsuoka. Por ora, entretanto, examinaremos outro concorrente, o novo título didático de Goulart e Silva, *Estudo Orientado de Língua e Literatura*.

Esse título didático, publicado pela Editora do Brasil a partir de 1975, foi uma tentativa de atualização da obra anterior dos autores, publicada pela primeira vez seis anos antes. No volume 1, foi excluída a parte de estilos de época e entrou uma parte de gramática normativa — esta passava a preencher um sétimo das páginas. Por sua vez, a parte de teoria da literatura foi modernizada e expandida, passou de menos de um quinto no antigo volume para quase metade das páginas desse novo volume — e é preciso salientar que parte da teoria do antigo volume 1 foi deslocada para o novo volume 2. As exposições teóricas do novo volume 1 diferenciavam texto teórico de texto técnico: “podemos dizer que o texto técnico vale-se eminentemente da linguagem denotativa, enquanto o texto literário faz amplo e

intencional uso da linguagem conotativa.” (s/ ed., 1976, v. 1, p. 58). A ideia de conotação servia para explicar o que eles chamavam de linguagem plurissignificativa da literatura. Após serem citadas obras de autores como Aguiar e Silva, Ezra Pound, Luiz Costa Lima e Massaud Moisés,³¹ tomava um conceito de literatura deste último: “que representa uma síntese de tudo quanto dissemos: ‘Literatura é a expressão dos conteúdos da ficção, ou da imaginação, por meio de palavras de sentido múltiplo e pessoal.’” (Ibid., p. 67). Assim, Goulart e Silva estavam definitivamente nos domínios da teoria literária moderna, e o capítulo sobre *O texto em prosa* não deixava dúvida. Abordavam quase que somente o romance. O propósito dos autores era explicar como ler um romance. Para isso, dividiram a exposição em: 1) ação; 2) lugar; 3) tempo (havia um subtópico *romance de tempo cronológico x romance de tempo psicológico*); 4) personagens (tratava de planas e esféricas); 5) trama (havia um subtópico *trama e verossimilhança*); 6) ponto de vista; 7) romance aberto e romance fechado; 8) romance monofônico e romance polifônico. Pela riqueza dessa exposição, retornaremos a ela no capítulo três, ao tratar dos livros didáticos que ali serão focados.

Quanto a parte referente aos estilos de época, foi simplesmente deslocada do antigo volume 1 para o novo volume 2 — perfazendo um terço da obra. A história da literatura portuguesa foi reduzida a *As raízes portuguesas da literatura brasileira* — com dois períodos: medieval e renascimento — preenchendo um espaço considerável de três décimos do volume. Duas partes pequenas eram novidades, uma de gramática (um sétimo das páginas) e outra de redação oficial (meio décimo). Assim, o volume procurava se adaptar à nova configuração do ensino de literatura: profissionalizante, gramatical (normativo) e abasileirado — a literatura portuguesa, no que concernia ao ensino de segundo grau, estava em processo de fossilização, pois interessava apenas como “as raízes”. No caso do livro didático de Benemann e Cadore, como vimos, a literatura portuguesa foi simplesmente substituída pela literatura brasileira do século XX. Goulart e Silva tentaram um caminho diferente.

O volume 3 de *Estudo Orientado de Língua e Literatura*, quando comparado ao mesmo volume do *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira*, ampliou consideravelmente a unidade *Modernismo no Brasil*, que passou a ocupar mais de um terço das páginas. Também foi incluída uma nova parte de gramática — pequena, preenchia apenas um sétimo da obra. Além disso, mais um sinal das mudanças exigidas pelos novos tempos, os autores fizeram

³¹ A de Moisés, a mais relevante no contexto da exposição, era *A criação literária*. Trataremos dela no terceiro capítulo.

uma curiosa inversão. Em vez de o modernismo ser a última unidade da parte de literatura, era a primeira. O restante da história da literatura brasileira dispunha-se em ordem, a segunda unidade tratava do barroco e a sétima, do simbolismo. Houve, no modernismo, uma expansão dos escritores abordados: Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto, José J. Veiga e Murilo Rubião não eram individualmente tratados no antigo volume 3. Essa foi a forma encontrada pelos autores do livro didático para colocar em evidência a literatura brasileira do século então em curso.

Apesar disso, entretanto, no que se refere aos cinco escritores visados nessa investigação, contraditoriamente, houve uma redução. No volume 3 de *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira*, havia apenas duas páginas de exposição sobre *Modernismo no Brasil*. E essas duas páginas ainda incluíam o pré-modernismo, considerado um “período de transição” que “não chegou a constituir um estilo” (3ª ed., s. d., v. 3, p. 125). O marco desse período foi a publicação de *Os Sertões*, “livro que vem despertar nossos autores para uma realidade brasileira profundamente triste e miserável, dando-lhes um retrato do Brasil muito diferente daquele que eles até então tinham pintado” (3ª ed., s. d., v. 3, p. 125). O restante da exposição, contudo, prendia-se à poesia. Para Goulart e Silva, o movimento modernista “teve, antes de tudo, um caráter revolucionário” (Ibid., p. 125). Uma primeira fase seria de destruição, os poetas queriam “a liberdade de criação; desprezavam a rima e a métrica, a linguagem tradicional e as fórmulas sedições” (Ibid., p. 125). A segunda fase, iniciada por volta de 1930, era “o momento de construção da nova estética” (Ibid., p. 125). E, por fim, uma terceira fase se inicia por volta de 1945, seria a fase de “um apuramento formal bastante acentuado, que tivera começo no período anterior, opondo-se à pouca ou nenhuma preocupação com a forma dos primeiros representantes da escola” (Ibid., p. 125). Depois disso, havia biobibliografias, com excertos e questões de *compreensão de texto*, de Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Graciliano Ramos, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa. Na sequência, uma *Antologia* ocupava quase três décimos do volume. Jorge Amado e José Lins do Rego tiveram excertos incluídos — trataremos deles adiante.

No volume 3 de *Estudo Orientado de Língua e Literatura*, como já observamos, a unidade *Modernismo no Brasil* foi consideravelmente ampliada, ilustrações a permeavam (reproduções de quadros de Anita Malfatti e caricaturas de publicações da época da *Semana de Arte Moderna*). Entretanto, os autores do livro didático manteve-ram a mesma linha interpretativa. Assim, os dois primeiros parágrafos sintetizavam:

Sem dúvida, é o Modernismo o mais significativo momento da literatura brasileira, uma vez que nele vai surgir uma produção literária genuinamente brasileira, sem influências europeias, livre de toda peia que, nos movimentos anteriores, era apenas dissimulada, com o colorido verde-amarelo. De um modo geral tem-se dividido o Modernismo em fases. A primeira vai de 1922 a 1928: é esta uma fase de ruptura, de franca hostilidade àquilo que se considerava acadêmico, clássico ou tradicional. A segunda estende-se de 1928 a 1945: neste período, passados os exaltados momentos de oposição, os autores modernistas buscaram construir uma nova estética sobre os escombros da destruição anterior. Uma preocupação com o homem e seus problemas já conota a literatura de feição universalista e urbana que começava a se estabelecer. A terceira fase, iniciada a partir de 1945, caracteriza-se pela pesquisa estética. É um período que vai experimentando mudanças importantes a cujo desenrolar assistimos ainda. (3ª ed., 1976, v. 3, p. 13)

Além disso, a exposição continuava restrita apenas à poesia: “No segundo momento, o que se nota é já uma preocupação que os poetas têm de alcançar uma originalidade, desvestindo-se do tom polêmico e iconoclasta que caracterizou a primeira fase.” (3ª ed., 1976, v. 3, p. 25). Mas dessa vez Goulart e Silva reconheciam a exclusividade dada à poesia e observavam que julgavam ser mais conveniente quanto à prosa “focalizar suas características no estudo individual que será feito sobre alguns autores”, pois “a sistematização de um estudo amplo sobre a narrativa implicaria num prolongamento pouco proveitoso para as características desse trabalho” (Ibid., p. 26). No final das contas, com esse procedimento, acabaram se limitando a biobibliografias de apenas dois literatos estritamente prosadores: Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. A esses juntaram, no *Estudo Orientado*, José J. Veiga e Murilo Rubião. Convém citar toda a abordagem sobre Graciliano Ramos, como assinalado, idêntica nos dois volumes:

Graciliano Ramos pertence à geração que, por volta de 1930, escreveu as obras que se prenderam ao nordeste brasileiro e que constituem o que se convencionou chamar “romance nordestino”.

Sua obra de ficção, de caráter social, lhe dá lugar de maior destaque entre os autores brasileiros que se dedicam a esse tipo de romance.

A produção literária de Graciliano Ramos caracteriza-se, principalmente, pela ausência de qualquer tipo de concessão ao romanesco, ao inautêntico ou idealizado; é antes uma obra quase brutal, em que o nordeste e o sofrimento do nordestino são apresentados com o maior realismo.

Estreia em 1933 com o romance *Caetés*, a que se seguem *São Bernardo*, *Vidas Secas*, *Angústia* e *Memórias do Cárcere*.

Nota-se, no romance do autor alagoano, além da preocupação com a paisagem, com a vida exterior descrita com exatidão e propriedade, uma atenção acentuada com a paisagem interior do homem que descreve.

Apesar de autor modernista, Graciliano Ramos afasta-se, em alguns pontos, dos autores do mesmo grupo. Enquanto, normalmente, os escritores da geração moderna, de que fazia parte, descuravam da língua, Graciliano, explorando os recursos que ela lhe oferece e manejando-a com domínio, nunca caiu em exageros dos que negavam inteiramente o valor da gramática e a importância da perfeição formal na prosa de ficção. (3ª ed., 1976, v. 3, p. 137)

Consideramos que, nessa citação e nas exposições sobre o modernismo, Goulart e Silva, em ambos os títulos didáticos, diferenciando-se das exposições dos livros didáticos das

décadas anteriores, empreendiam, embora de forma confusa, a integração da literatura brasileira através do tempo: “as fases”. O esquema interpretativo da literatura brasileira do século XX era temporal: o modernismo e suas fases, precedido pelo “transicional” pré-modernismo. A dimensão regional, entretanto, ainda preponderava na abordagem sobre Graciliano Ramos. Como é possível ler acima, as obras “se prenderam ao nordeste brasileiro”, “é antes uma obra quase brutal, em que o nordeste e o sofrimento do nordestino são apresentados com o maior realismo”, há nela “preocupação com a paisagem”. Apesar dessa preponderância, era sucintamente mencionado o “caráter social” da ficção e a “atenção acentuada com a paisagem interior do homem que descreve”. Também eram mencionados aspectos formais, como a descrição exata, o domínio da língua, sem exageros, dando importância à “perfeição formal na prosa de ficção” — o que o diferenciava de alguns modernistas.

Seguia-se à biobibliografia todo o primeiro capítulo de *Vidas Secas*, *Mudança*. Tratava-se, portanto, da entrada no romance, o leitor é lançado na paisagem da retirada de seis viventes: “Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos.” (3ª ed., 1976, v. 3, p. 56). Aqui, mais que indicar o teor do excerto, é mais importante assinalar o que consideramos ter sido perspicácia dos autores do livro didático ao selecionar uma unidade completa da obra literária e justamente o primeiro capítulo. Caso os estudantes decidissem ler o romance na íntegra, já estariam inseridos naquele universo ficcional.

As questões pospostas ao excerto também permaneceram idênticas nos dois volumes. No *Estudo Dirigido*, recebiam o título de *Compreensão do texto*; no *Estudo Orientado*, não receberam nenhum título. Tais questões reforçavam a ênfase na dimensão regional através de aspectos formais. Por exemplo: “De que recursos se vale o autor para dar a cor local à sua narrativa?” (3ª ed., s. d., v. 3, p. 144; 3ª ed., 1976, v. 3, p. 60); “Que pormenores criam o pano de fundo em que se projeta a tragédia do nordestino?” (3ª ed., s. d., v. 3, p. 145; 3ª ed., 1976, v. 3, p. 61). Uma questão, entretanto, dizia: “Nota-se, por parte do autor, preocupação em tratar de um problema social? Explique.” (3ª ed., s. d., v. 3, p. 144; 3ª ed., 1976, v. 3, p. 61).

No *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira*, entre um excerto de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, e de *Vila dos Confins*, de Mário Palmério, estavam os de Jorge Amado e de José Lins do Rego. O excerto do primeiro pertencia ao romance *Gabriela, Cravo e Canela*. O romance é considerado o marco inicial da fase menos política do escritor. Entretanto, questões político-sociais continuam salientes nessa obra cuja construção da protagonista

Gabriela, uma retirante que se casa com um comerciante, parece concernir à discussão de convenções sociais. E era justamente isso que explorava o excerto: todo o capítulo *A pastora Gabriela ou da senhora Saad no “Réveillon”*. Goulart e Silva mais uma vez tomaram o cuidado de inserir uma unidade inteira. O capítulo tratava da tensão de Gabriela, dividida entre as exigências de desempenhar o papel social de esposa de Nacib e o desejo de sair com o terno pelas ruas, levando o estandarte do Menino Jesus. Assim se iniciava o excerto: ““ O que vai dizer minha irmã, a besta do meu cunhado?’ Não, Gabriela, como poderia Nacib consentir? Jamais poderia. E com aquilo da irmã, ele tinha razão.” (3ª ed., 1976, v. 3, p. 196). O casal participa da “festa dos ricos” e, ao fim desta, Gabriela ouve os apitos das pastoras que dançavam, não resiste: “Gabriela calçou os sapatos, correu para a frente, arrancou o estandarte das mãos de Miquelina. Seu corpo rolou, suas ancas partiram, seus pés libertados a dança criaram. O terno marchava, a cunhada exclamou: ‘Oh!’” (Ibid., p. 204). Nacib quase chorou, mas o episódio terminou bem, todos seguiram Gabriela: “O baile inteiro na rua a brincar.” (Ibid., p. 205). Já o excerto de José Lins do Rego foi intitulado, por Goulart e Silva, *Religião do Engenho*. Era quase todo o capítulo 17 do romance *Menino de Engenho*, ao qual já nos referimos no primeiro capítulo. O narrador fala do quarto dos santos que havia no engenho e das formas de experiência com a religião católica, a do avô e a sua própria: “A não ser a Tia Maria, que me ensinava o Padre-Nosso, ninguém ali me falava de catecismo. A religião que eu tinha, vinha ainda das conversas com a minha mãe.” (Ibid., pp. 206-207). É interessante registrar que houve a supressão moralizante do seguinte trecho, apenas mais um aspecto, jocoso até, da perspectiva infantil do protagonista: “Mas o nosso menino [Jesus], vestido de manto azul estrelado, trazia por debaixo de suas vestes uma rolinha bicuda de criança. E nós levantávamos o manto de quando em vez, espantados que a gente do céu também precisasse daquelas coisas.” (REGO, 1987, v. 1, p. 80). Questões para a compreensão dos excertos ficavam a cargo dos professores, não havia nenhuma.

Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado foram, justamente, os escritores que tiveram excertos colocados para estudo no novo volume 3 de *Estudo Dirigido de Português*, de Benemann e Cadore. Este novo volume possuía uma estruturação das unidades muito semelhante à do volume 2, entretanto, consideramos que os autores procuraram introduzir melhorias. No volume 3, as unidades não recebiam título e apenas a metade delas contava com uma breve introdução anteposta ao primeiro texto. Tais introduções não chegavam a suprir a ausência de exposições sobre a história da literatura brasileira — do século XX, neste caso —, apontada no que concernia às unidades do volume 2. Todavia,

Benemann e Cadore ampliaram no volume 3 a *Pesquisa literária*. Esta passou de apenas perguntas seguidas de referências bibliográficas para um *Roteiro de pesquisa literária*. Havia um total de treze roteiros e era através deles que os autores do livro didático faziam uma narrativa mínima da história da literatura brasileira do século XX, colocavam questões para pesquisa e forneciam referências bibliográficas. Dessa forma, por meio desses roteiros é possível compreender a estruturação que foi dada ao volume. Os treze roteiros de pesquisa literária foram assim intitulados: 1) Comunicação e linguística; 2) Introdução ao modernismo brasileiro; 3) Modernismo e poesia; 4) Movimento primitivista; 5) Gêneros literários; 6) Movimento espiritualista; 7) Movimento regionalista; 8) Ficção moderna; 9) Romance novo; 10) Poesia nova; 11) Estudo do conto; 12) Estudo da crônica; 13) Literatura e as formas simples. Esses roteiros estavam em consonância com os textos estudados em cada uma das unidades. A parte expositiva deles, que constituía aquilo que podemos designar por narrativa mínima da história da literatura brasileira do século XX, e as questões colocadas enfatizavam as obras dos escritores estudados. Assim, a narrativa mínima poderia ser expandida, a decisão de encaminhar a pesquisa proposta pelo roteiro cabia aos professores. Os roteiros, como é perceptível pelos títulos, eram organizados cronologicamente. Até mesmo os que pareciam temáticos (romance novo, poesia nova, estudo do conto, etc) obedeciam ao critério temporal — apenas o último roteiro era exceção. Entretanto, o texto das narrativas mínimas demonstrava que os autores do livro didático não seguiam completamente o critério, além disso, não é possível identificar a definição por uma linha interpretativa entre os muitos autores das referências citadas. Estas registravam desde obras que se tornavam aos poucos referências básicas como *Presença da Literatura Brasileira*, de Candido e Castello, e *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi, até autores menos citados como Assis Brasil, autor de ensaios sobre Guimarães Rosa e Adonias Filho. As referências passavam também por autores que perdiam espaço, como Alceu Amoroso Lima, autor de *A evolução do conto no Brasil*, e Sílvio Elia, organizador da *Seleção em prosa e verso de Augusto Frederico Schmidt*. Por outro lado, até um autor como Tzvetan Todorov foi referência pela obra *As estruturas narrativas* — Todorov, segundo um dos roteiros, era um dos “modernos críticos literários” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 105). Tudo isso fica mais compreensível quando nos debruçamos sobre as unidades que tratavam dos romancistas que especificamente nos interessam nessa investigação.

A oitava unidade trazia em seu início um excerto do romance *Banguê*, com esse mesmo título. Trata-se do primeiro capítulo da primeira parte (“O velho José Paulino”), mas

foi feito um corte. Dessa forma, foi inserida a parte inicial e a parte final do capítulo. O excerto, já que primeiro capítulo, é a entrada no romance. Carlos de Melo inicia a exposição do seu estranhamento ao voltar para o engenho e o choque com o modo de vida do avô, caracterizado como trabalhador, sempre preocupado com as coisas do engenho, que levanta de madrugada, que verifica o estado de tudo todo o tempo. Carlos é o bacharel advogado, o letrado que não foi educado para tomar conta de engenho e se sente deslocado. Uma frase do avô sintetiza isso: “O que ele quer é rede e jornais.” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 129). Como o primeiro plano das unidades da obra de Benemann e Cadore era o texto e seu estudo, convém observar que as questões de *vocabulário* que se seguiam eram de verificação e confrontação de significados (localizar o significado de palavras, localizar a partir de palavra dada a equivalente no excerto, assinalar o significado igual ao da palavra que aparece no texto). As questões de *Interpretação e análise literária*, por sua vez, eram todas de um nível básico. Entre catorze, nove eram de múltipla escolha e uma pedia para completar lacunas. As de múltipla escolha pediam para identificar coisas bastante simples no texto. As dissertativas não eram muito complexas, exemplo: “8. Carlos era indiferente à sua condição de herdeiro? Justifique sua resposta.” Outra pedia para explicar o significado conotativo de “... nas noites em que ia olhar o relâmpago nas cabeceiras” (Ibid., p. 132). A questão com lacunas, mais complexa, era de reconhecimento de figuras de estilo, mas fornecia parte das respostas para direcionar a solução, cabendo ao estudante completá-las: “a. “O que ele quer é *rede e jornais*.” (linhas 20 e 21)”, e depois: “Ocorre, aqui, uma _____, porque o autor _____” (Ibid., p. 133).

O segundo excerto dessa unidade foi extraído de *São Bernardo*, o segundo romance de Graciliano Ramos. Recebeu o título de *Negócios do sertão*, dado pelos autores do livro didático. Trata-se da parte final do terceiro capítulo. Paulo Honório narra o caso do Dr. Sampaio. Este comprou uma boiada do protagonista e queria fugir da dívida. Assim, o excerto iniciava-se em: “A princípio o capital se desviava de mim, e persegui-o sem descanso...”; e ia até o final do capítulo, concluído com um elogio de Casimiro Lopes, um dos acompanhantes na cilada para capturar o Dr. Sampaio: “É corajoso, laça, rasteja, tem faro de cão e fidelidade de cão.” (Ibid., p. 135). O Dr. Sampaio representava o capital fugidio, mas Paulo Honório laça o doutor quando este voltava para sua fazenda: “Amarrei-o, meti-me com ele na capoeira, estraguei-lhe os couros nos espinhos dos mandacarus, quipás, alaistrados e rabos-de-raposa.” (Ibid., p. 134). O prisioneiro suplicou: “sacudiu-me a justiça e a religião” (Ibid., p. 134). Para o protagonista, não havia justiça nem religião: “Ou paga ou eu mando sangrá-lo devagarinho.”

(4ª ed., 1976, v. 3, p. 134). Seguiam-se ao excerto apenas duas questões de *vocabulário*. A primeira pedia para relacionar expressões consideradas regionais com o seu significado. O enunciado dizia: “A linguagem de Graciliano Ramos retrata a realidade regional. Relacione, então, as colunas explicando as expressões típicas” (Ibid., p. 135). A segunda era mais complicada que aquelas relativas ao excerto de *Banguê*, pois invertia o mais habitual, pedia para relacionar o significado com a palavra. Das também catorze questões de *Interpretação e análise literária*, dez eram de múltipla escolha. A mesma linha de análise básica foi mantida. Um exemplo de questão dissertativa: “8. Qual o objetivo do sequestro do Dr. Sampaio?” (Ibid., p. 137).

Já a nona unidade era uma das que tinham uma breve introdução:

Como? Duas mortes para o mesmo Quincas? Pois é isto mesmo. Segundo o relato do povo de que Jorge Amado se valeu para fazer essa novela do mesmo nome, Quincas morreu e foi velado na casa de sua irmã. Os amigos desse velho marinheiro estavam a sós no velório. Pois ele, segundo se conta, levantou-se e foi participar de uma peixada no saveiro. Ele que jurara morrer no mar, cumpriu finalmente seu juramento... ou, pelo menos, é o que se acredita. (4ª ed., 1976, v. 3, p. 148)

Assim, os autores situavam o excerto da estória, fantástica, de Quincas Berro D'Água, novela inclusa na obra *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*. O morto, Quincas, estava em um velório convencional, com a família. Os amigos que viviam com ele na rua, depois de Quincas ter abandonado a família, aparecem no velório e o levam embora. O excerto é do momento em que Quincas já está no mar e começa uma tempestade. Esta seria a ocasião da sua segunda morte, e da maneira prometida. Quincas se joga no mar. Inicia-se em: “Quincas não respondia, aspirava o ar marítimo”. Termina em: “[...] Quincas ficara na tempestade, envolto num lençol de ondas e espuma, por sua própria vontade.” (4ª ed., 1976, v. 3, pp. 148-149). Aqui as questões de *vocabulário* seguiram a mesma linha daquelas do excerto de *Banguê*. Havia, nas dez questões de *Interpretação e análise literária*, sete de múltipla escolha (incluindo nestas as de verdadeiro ou falso). Algumas questões chegavam a um nível médio de dificuldade, como esta: “Justifique a opção (b) da questão anterior, transcrevendo, no mínimo, quatro prosopopeias” (Ibid., p. 154).

Os roteiros de pesquisa literária dessas duas unidades eram intitulados *Movimento Regionalista e Ficção Moderna*. O primeiro deles, posposto aos excertos de *Banguê* e *São Bernardo*, abordava os escritores que aqui investigamos como “romancistas do Nordeste”. Depois de um primeiro parágrafo no qual o I Congresso Brasileiro de Regionalismo era mencionado como a origem do Movimento Regionalista, uma “espécie de reação ao

Modernismo Carioca-Paulista” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 138), a exposição assim tratava dos escritores e suas obras:

A chamada “Literatura do Nordeste” teve já seu começo em Franklin Távora, com *O Cabeleira* (1976) e *O Bom Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha. Mais recentemente, com Joaquim Cardozo, Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Ascenso Ferreira, na poesia; Luiz Jardim, José Américo de Almeida, José Lins do Rego e Graciliano Ramos, na ficção.

Este último, junto com Jorge Amado e outros, não participou do Movimento Regionalista e Tradicionalista, dinamizado por Gilberto Freyre, mas, por seus romances apresentarem o drama humano causado pelo Nordeste duro e fatal, pode ser incluído entre aqueles autores que procuraram:

- a. dedicar amor à terra e ao homem;
- b. cultivar e valorizar as tradições nordestinas;
- c. criar uma nova linguagem, próxima da região;
- d. congregar os bons elementos da inteligência nordestina;
- e. editar uma nova revista de alta cultura “O Nordeste” (cp. Manifesto Regionalista de 1926). (4ª ed., 1976, v. 3, p. 138)

Fica mais clara, assim, a mescla realizada pelos autores do livro didático entre o critério temporal que estruturava as unidades e o que podemos considerar resquício da oposição Nordeste/Sul, o esquema interpretativo de base regional. A ideia de “reação” opositiva dos literatos nordestinos complicava a estruturação temporal das unidades e também o enquadramento de escritores como Graciliano Ramos e Jorge Amado — Rachel de Queiroz nem chegou a ser mencionada, em seu lugar registraram o nome de Luiz Jardim, escritor lembrado apenas nesse título didático. A linha expositiva adotada valia sobretudo para obras de José Lins do Rego, entretanto, procurava-se avaliar todos os romancistas pelas propostas do *Manifesto Regionalista*. Isso explicava o fato de o excerto de *Banguê* vir em primeiro lugar e de cinco em sete questões do roteiro focarem obras do ficcionista paraibano. Dessa forma, havia uma ressalva insuficiente: tanto Graciliano Ramos quanto Jorge Amado seriam regionalistas por “seus romances apresentarem o drama humano causado pelo Nordeste duro e fatal” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 138). Entretanto, contraditoriamente, as questões 6 e 7 do roteiro abriam a possibilidade de outra interpretação para as obras do autor de *São Bernardo* e dos outros romancistas: “6. Graciliano Ramos, dá, em sua prosa enérgica, sintética e neo-realista, *a medida telúrica do homem como ser e como predestinado pela fatalidade*. Comente este aspecto depois de ler *Vidas Secas*.” (Ibid., p. 139, grifo nosso). Esse “homem como ser” antecipava a questão seguinte: “7. A classificação de escritores dentro do ‘regional’ exclui a dimensão universal? Fundamente sua resposta.” (Ibid., p. 139).

O roteiro de pesquisa literária sobre *Ficção Moderna* era uma continuação do roteiro da unidade anterior e, também, se aplicava aos textos em prosa ficcional estudados na maior parte das unidades. Assim, logo no início fazia-se referência aos textos da própria unidade

como representantes de um conjunto mais amplo: “Os textos analisados nessa unidade nos remetem naturalmente à narrativa moderna. Este modo indireto de interpretar a realidade — a ficção — tem as preferências do grande público.” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 159). A continuação vinha toda nas palavras de Afrânio Coutinho. Convém citá-las:

A palavra *ficção* vem do latim, *fictionem* (*ingere*, *factum*), ato de modelar, criação, formação; ato ou efeito de fingir, inventar, simular; suposição; coisa imaginária, criação da imaginação. Literatura de ficção é aquela que contém uma história inventada ou fingida, fictícia, imaginada, resultado de uma invenção imaginativa, com ou sem intenção de enganar.

A ficção é um dos gêneros literários ou de imaginação criadora (ao lado dos gêneros dramático, lírico, ensaístico). A literatura de imaginação ou de criação é a interpretação da vida por um artista através da palavra. No caso da ficção (romance, conto, novela), correspondendo ao velho instinto humano de contar e ouvir histórias, uma das mais rudimentares e populares formas de entretenimento. Mas nem todas as histórias são arte. Para que tenha o valor artístico, a ficção exige uma técnica de arranjo e apresentação, que comunicará à narrativa beleza de forma, estrutura e unidade de efeito. A ficção distingue-se da história e da biografia, por estas serem narrativas de fatos reais. A ficção é produto da imaginação criadora, embora, como toda a arte, suas raízes mergulhem na experiência humana. Mas o que a distingue das outras formas de narrativa é que ela é uma transfiguração ou transmutação da realidade. Ela coloca a massa da experiência humana dentro de um molde, seleciona, omite, arruma os dados da experiência de modo a fazer surgir um plano, que se apresenta como uma entidade, com vida própria, com um sentido intrínseco, diferentes da realidade. A ficção não pretende fornecer um simples retrato da realidade, mas antes criar uma imagem da realidade, uma reinterpretação, uma revisão. É o espetáculo da vida através do olhar interpretativo do artista, a interpretação artística da realidade. (4ª ed., 1976, v. 3, pp. 159-160)

A citação era proveniente da *Introdução Geral* escrita por Coutinho para a *Antologia Brasileira de Literatura*, publicada pela Editora Distribuidora de Livros Escolares a partir de 1965 — voltaremos a essa introdução no terceiro capítulo. A primeira questão do roteiro encaminhava um prosseguimento da moderna abordagem sobre narrativas ficcionais. Assim, em poucas linhas, os autores do livro didático propunham uma investigação que poderia ser bastante longa, complexa e profícua:

Consultando a bibliografia relacionada adiante responda:

1. Na análise de um texto de ficção surgem ao crítico uma série de elementos constitutivos importantes. Conceitue e exemplifique, então:
 - a. personagem;
 - b. enredo ou ação;
 - c. ambiente ou lugar;
 - d. tempo cronológico ou psicológico;
 - e. ponto de vista;
 - f. linguagem. (4ª ed., 1976, v. 3, p. 160)

A sexta e última questão do roteiro deixava claro que se tratava de algo complexo, pois pedia: “Depois de ler um romance de Jorge Amado e Érico Veríssimo, detenha-se na análise especialmente de um dos elementos estudados na questão 1.” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 160). As outras questões do roteiro já se direcionavam para os dois romancistas tratados na

unidade e outros seus contemporâneos numa perspectiva histórica. Sobre os dois, mais uma vez, apesar da linha “regionalista” adotada na análise dos escritores, era posta a discussão quanto à classificação: “Jorge Amado e Érico Veríssimo podem ser considerados tipicamente regionalistas? Sim ou não, por quê?” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 160).

Podemos retornar às discussões sobre o estudo dirigido e depois retomar as questões que nos interessam.

As análises dos três títulos didáticos, atentando sobretudo para os esforços empreendidos pelos autores de uma edição para outra, possibilitaram colocar em evidência as dificuldades enfrentadas em um período caracterizado por indefinições e reconfigurações. Sobre *estudo dirigido*, expressão presente no título das obras, Júlio Neres constatou que se tornou na época um distintivo, posto como inovação metodológica, “era ‘obrigatório’ aparecer estampado nas capas dos livros didáticos” (NERES, 2005, p. 122). Isso significa que nem todos os livros didáticos eram de fato norteados pela complexa formulação de *estudo dirigido* reivindicada por Ronca. Entretanto, embora os livros didáticos não explicitassem seus embasamentos teóricos quanto ao estudo dirigido, como também apontava Ronca, é possível afirmar que Benemann e Cadore foram mais longe na proposta desse tipo de estudo, pois aboliram as exposições acerca da história da literatura brasileira, relegando essa tarefa aos professores. Estes poderiam conduzi-la apenas por si próprios ou, ainda, através dos roteiros de pesquisa elaborados pelos autores do livro didático. Tais roteiros preparavam, assim, o terreno para atividades que deveriam ser efetivadas pelos estudantes, sugerindo diminuição nas explicações. Contudo, como tinham um considerável grau de complexidade, certamente demandariam inevitáveis direcionamentos por parte do professor. Isso era exatamente o pretendido, é o que afirma Cadore: “Nós queríamos que o professor fosse um orientador e não um sabe-tudo.”³² Enquanto isso, a primeira obra de Goulart e Silva era comedida nas exposições, ampliando-as na segunda. Esta segunda obra deixou mesmo de ter a expressão em seu título, que passava a *estudo orientado* embora os exercícios permanecessem os mesmos. Isso reforça a constatação de “obrigatoriedade” feita por Neres.

No caso da disciplina de Português no 2º grau, havia uma coincidência que não foi compreendida por Ronca porque este tratava do estudo dirigido de maneira suficientemente genérica para abarcar todas as disciplinas: as discussões sobre esse tipo de estudo ocorreu

³² Entrevista por escrito concedida em 17 de setembro de 2009.

concomitantemente à valorização do ensino de literatura focado no texto. Assim sendo, os autores dos livros didáticos tentaram excluir ou pôr em segundo plano as partes expositivas sobre literatura — a contrapartida disso era a ampliação do número de exercícios. Vinham para o primeiro plano os textos literários a serem lidos e analisados pelos professores e estudantes. Entretanto, a ausência de exposições, ou de exposições mais amplas, sobre a história da literatura constituiu uma lacuna. Dessa forma, Goulart e Silva supriram-na parcialmente através das reformulações que apontamos em *Estudo Orientado de Língua e Literatura*. A mesma coisa ocorreu através dos roteiros de pesquisa mais elaborados que constavam no novo volume 3 de *Estudo Dirigido de Português*, tendência que seria ampliada com as reformulações que apareceram nas edições dos anos 1980 (voltaremos a elas no terceiro capítulo). De qualquer maneira, a herança maior do enfoque no estudo do texto, que confluiu com a imprecisa propagação do *estudo dirigido*, no que se refere aos livros didáticos da disciplina de Português no 2º grau, foi o significativo alargamento do espaço destinado aos exercícios.

Era difundida também nesses livros didáticos outra novidade, que viria para ficar, pois, especificamente para a abordagem de narrativas, estava em curso um processo de adoção de modernas categorias de análise, o que, por si só, constituía mais um complexo estudo a ser assimilado. Para o novo volume 3 de *Estudo Dirigido de Português* e o volume 1 do novo *Estudo Orientado de Língua e Literatura*, os autores dos livros didáticos leram e citaram sobretudo Afrânio Coutinho e Massaud Moisés. No primeiro título didático, mais fiel à ideia de estudo dirigido, o trabalho ficaria a cargo do estudante sob os direcionamentos do professor. A abordagem era o mínimo do mínimo, mas dava noção da complexidade do tema ao propor no trabalho de leitura de romances a consideração de apenas um dos elementos: personagem ou enredo ou ambiente... No segundo título didático de Goulart e Silva, encontramos a mais pormenorizada exposição sobre o tema dentre todas as obras didáticas em análise nessa dissertação. Assim sendo, voltaremos a ela no terceiro capítulo para contrapô-la às exposições aí analisadas. O importante nessa altura é salientar a pressão patente que os autores sofreram para reconfigurar suas abordagens teóricas, não bastava mais apenas fazer as ponderações que Goulart e Silva faziam na primeira versão de sua obra.

Isso, entretanto, ainda não era tudo. A vulgata da disciplina de Português estava em oscilação provocada pela descentralização curricular definida desde a primeira LDB, em 1961. Houve livros didáticos que chegaram a estampar na capa: “de acordo com o programa de São Paulo” — trata-se de *Cultura, Literatura e Língua Nacional*, de Maria da Glória Sá

Rosa e Albana Xavier Nogueira, publicado pela Editora do Brasil, que, na verdade, apenas contemplava o programa, mas não o seguia. Outros, apesar de não o estampar, seguiam tópico a tópico o programa do Estado, era o caso do título *Nossa Cultura*, de Geraldo Mattos, publicado pela editora FTD desde a primeira metade dos anos 1970. E, mesmo aqueles que não o fizeram, registravam as indefinições e a necessidade de atender à configuração programática do maior mercado consumidor. É nesse sentido que podem ser compreendidas as reformulações realizadas de uma edição para outra: foi produzido um novo volume 3 para a obra de Benemann e Cadore; Goulart e Silva fizeram a curiosa inversão de colocar o Modernismo à parte, antes de todas as outras estéticas literárias em ordem cronológica. Entretanto, como observamos ao tratar do programa de São Paulo, que havia sido definido desde 1965, havia nele uma mescla do antigo com o novo. O novo era a expansão da cota que cabia à literatura brasileira do século XX. Novidade à qual não se associava o ensino de elementos de teoria literária moderna. Estes elementos, contudo, mostravam-se imprescindíveis e fincavam-se nos domínios da disciplina de Português.

Particularmente sobre as obras dos cinco escritores que interessam nessa investigação, o esquema interpretativo seguido pelos livros didáticos também estava em oscilação. Em relação ao período anterior ao modernismo, Goulart e Silva não conseguiram reformular completamente o *Estudo Dirigido*, pois nele havia menção ao chamado pré-modernismo, inclusive com a colocação de *Os Sertões* como marco. O período foi abolido de *Estudo Orientado de Língua e Literatura*. Benemann e Cadore não abordaram o pré-modernismo, embora houvesse uma unidade com texto de Graça Aranha. Dessa forma, iniciaram o século literário com o modernismo e o lugar das obras dos cinco escritores pesquisados não estava bem definido. Era-lhes reservado o lugar de “2ª fase” do modernismo ou a designação de “movimento regionalista”, ambos na sequência temporal cujo marco era o modernismo dos anos 1920. Entretanto, os dois títulos didáticos de Goulart e Silva, que se valeram da especificação de “2ª fase”, se esquivaram de abordar a prosa ficcional. Trataram apenas das obras de Graciliano Ramos, sem referência a outras obras do mesmo período, e com predominância do enfoque regionalista. Benemann e Cadore fizeram uma breve abordagem através da introdução do roteiro de pesquisa, introdução esta também de cunho regionalista, e apenas regionalista. Assim, o resquício da abordagem pelo critério regional pautava as exposições, a literatura brasileira estava cindida entre o ambiente das obras e o tempo histórico-literário, este suplantava parcialmente aquele: as obras literárias eram sobre o Nordeste.

No que se referia às obras de cada um dos escritores, a reformulação de Benemann e Cadore, ao elaborarem um novo volume 3 dedicado à literatura brasileira do século XX, foi mais abrangente que a empreendida por Goulart e Silva em *Estudo Orientado de Língua e Literatura*. Como ficou demonstrado, entre esta última obra e o antecessor *Estudo Dirigido de Literatura Brasileira*, houve a exclusão de excertos de obras de José Lins do Rego e Jorge Amado — em detrimento de José J. Veiga e Murilo Rubião, aos quais foram dispensadas, inclusive, exposições sobre as obras. Enquanto isso, Benemann e Cadore incluíram excertos, seguidos de exercícios, de três escritores: José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Jorge Amado — nisso, é possível verificar a maior atenção dos autores de *Estudo Dirigido de Português* às obras de críticos literários, que haviam já realizado estudos sobre esses escritores. A seleção e o estudo dos excertos, confirmando o lugar dado às obras literárias, acabaram sendo guiados pela perspectiva regionalista. Entretanto, como indicamos, isso dava margem a contradições, como ficou evidente nas questões do roteiro de pesquisa sobre o *Movimento regionalista*.

Isoladamente, apenas Graciliano Ramos recebeu uma abordagem em dois dos três títulos didáticos, os de Goulart e Silva. Como verificamos, tratava-se de uma mesma exposição e a abordagem sobre as obras do escritor era geral — isto é, sem se deter na análise de alguma delas em particular — e dominada pelo enfoque no regional — muito embora houvesse menção de aspectos formais e ponderações quanto ao fato de esses aspectos se afastarem das propostas modernistas. No livro didático de Benemann e Cadore, a abordagem das obras literárias de cada um dos escritores se limitava à leitura e estudo do excerto, assim, ficava por conta do professor a necessidade de situar o trecho do romance e de dar uma visão de conjunto de todas as obras, bem como a necessidade de justificar por que aquele excerto e por que daquela obra. Sobre os exercícios de *Interpretação e análise literária*, os quais não estão aqui em análise, convém assinalar que eram, em sua maioria, de múltipla escolha e pediam uma simples confrontação com o texto estudado. Entretanto, até mesmo contrariando o próprio enquadramento geral dado às obras de todos os escritores, havia nos roteiros de pesquisa questões mais complexas. Uma fazia a proposta de discussão da passagem do “regional” para o universal. Outra pedia comparação entre personagens de dois romances: “Compare, por exemplo, a personalidade do *Cel. José Paulino* (em *Banguê*) com a do *Cel. Ramiro* (em *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado).” (4ª ed., 1976, v. 3, p. 139).

A consideração dos aspectos formais ganhou nova configuração quando confrontada com os livros didáticos analisados no primeiro capítulo dessa dissertação. O espaço reservado

à consideração de conhecimentos provenientes da moderna teoria literária — o que incluía as categorias de análise da narrativa — e a terminologia empregada pelos autores, sobretudo na formulação dos exercícios, redefiniam os moldes do ensino de literatura.

Tanto no que tange a essa redefinição quanto ao lugar das obras dos escritores que nos interessam, a comparação entre as edições dos livros didáticos examinados nesse capítulo tornou possível esclarecer as indefinições e reconfigurações que autores oriundos de uma formação acadêmica estruturada pelo currículo de 1939 tiveram que enfrentar. E aqui formação acadêmica parece mesmo constituir um ponto-chave, pois a bibliografia que será utilizada por autores de livros didáticos que circulavam na mesma época era basicamente a mesma. Entretanto, o ensino de literatura tomaria contornos mais precisos. É o que veremos no próximo capítulo. Outra coisa que é preciso esclarecer é o contexto de circulação desses livros didáticos. Através de suas lacunas e de suas propostas nos roteiros de pesquisa, eles pressupunham um professor bem formado e professores e estudantes com tempo e recursos para suprir tais lacunas e realizar as pesquisas — o que, infelizmente, não era o caso da maioria deles.

CAPÍTULO 3

A NOVA VULGATA E O NOVO LUGAR DAS OBRAS: “2ª FASE DA PROSA MODERNISTA”

Enquanto circulavam pelas escolas as primeiras edições de *Estudo Dirigido de Português*, de Benemann e Cadore, e *Estudo Dirigido*, de Goulart e Silva, estavam em processo de elaboração dois títulos didáticos, editados a partir de 1975, que contribuiriam decisivamente para definir a configuração de uma nova vulgata da disciplina de Português no ensino de 2º grau. Tratava-se de *Literatura e Linguagem*, de Heitor Megale e Marilena Matsuoka, em 3 volumes, publicado pela Companhia Editora Nacional, e *Estudos de Literatura Brasileira*, de Douglas Tufano, em volume único, publicado pela editora Moderna — a este se seguiu, publicado a partir de 1977, *Estudos de Língua e Literatura*, em 3 volumes.

Conforme argumentamos no capítulo anterior e pelas razões ali discutidas, assim, como os anos que se seguiram à primeira LDB, a de 1961, aqueles que se seguiram à LDB de 1971 foram de indefinições e reconfigurações. Além disso, sobretudo após 1971, o nível de ensino ao qual os livros didáticos se destinavam (colegial e, depois, 2º grau) sofreu uma expansão vertiginosa: em 1971, o número de matriculados no início do ano era de 1.119.421; e em 1979, 2.658.078¹ — ou seja, houve um crescimento de 137%. A escolaridade obrigatória foi ampliada através de profissionalização também obrigatória, o que “resultava da tentativa de subordinar a educação à produção e de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o ocupacional” (HAIDAR; TANURI, 2002, p. 98). Entretanto, o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer nº 76/1975, relativizou a obrigatoriedade da profissionalização, o que, aliás, já se fazia perceptível nos livros didáticos a serem analisados nesse capítulo.

Ampliação da escolaridade obrigatória significava o acesso de uma nova “clientela” de estudantes, o que, por sua vez, demandava a ampliação do número de professores — e os dados indicam uma disparidade entre o crescimento do corpo docente e o das matrículas no 2º

¹ Cf. *Estatísticas do Século XX*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2003.

grau: entre 1971 e 1979, o número de professores saltou de 123.136 para 183.352 (cresceu apenas 49%).²

Todas essas ampliações se deram em período que pode ser dividido em dois momentos. Num primeiro momento, estavam associadas à escalada do autoritarismo e aos altos índices de crescimento da economia (AI-5 em 1968; o “milagre brasileiro” até 1973) — “as taxas de crescimento”, uma média de 10,8% (1968-1973), como resume o historiador Thomas Skidmore, “davam legitimidade ao sistema autoritário” (SKIDMORE, 1988, p. 220); a indústria, por exemplo, cresceu 12,6% ao ano entre 1968 e 1974, o destaque ficava por conta da produção de veículos motorizados (34,5% ao ano) (Ibid.). Num segundo momento, houve o abrandamento do regime, comandado por Geisel, e a desaceleração da economia: “Entre 1974 e 1978 o PIB cresceu a uma taxa anual média de 7 por cento, embora nos últimos dois anos houvesse ocorrido um decréscimo — 5,4 por cento em 1977 e 4,8 por cento em 1978” (Ibid., p. 402). O surto da economia brasileira era chamado por alguns, como o fez Vanilda Paiva, de “desenvolvimento com dependência”: o qual “atendeu às necessidades de realização do capital acumulado pelas grandes empresas dos países centrais e aos interesses do capital nacional associado.” (PAIVA, 1980 *apud* AMARAL, 1986, pp. 16-17).³

O certo é que, nesse contexto, foi engendrada o que Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar, ao analisar o caso de São Paulo, designaram por “nova categoria docente”: “Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes.” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1166). Mas a “nova categoria” não se caracterizava apenas por isso: “A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico” (Ibid., p. 1166). Em contrapartida, havia o que foi, ao discutir especificamente o ensino de literatura, designado por Rodolfo Ilari como “nova clientela” estudantil e assim caracterizada: “é comum uma vivência cultural mais limitada, que se reduz à recepção passiva de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa” (ILARI, 1978, p. 8). E reconhecia: “Sabemos que é muito difícil o aluno dispor de tempo e de recursos para ler um número representativo de obras da literatura portuguesa e brasileira, além daqueles excertos que vêm nos manuais e nos livros didáticos.” (Ibid., p. 17) — entretanto, acreditava na possibilidade de

² Cf. *Estatísticas do Século XX*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2003.

³ PAIVA, Vanilda. Estado, sociedade e educação no Brasil. In: *Encontros com a civilização brasileira*, n. 22, Abril, 1980, pp. 37-58.

um ensino qualitativo de literatura que proporcionasse o “gosto da leitura”: “se o aluno ler pelo menos algumas obras” (ILARI, 1978, p. 17).

A despeito dos problemas, na perspectiva editorial, de qualquer forma, houve uma superlativa expansão do mercado escolar. Recordamos, novamente, o que mais de uma vez repete o historiador do livro no Brasil: um mercado limitado é sempre uma barreira para as editoras (HALLEWELL, 2005, p. 162, 210, 219, 549). Assim, para atender a “nova categoria docente” e a “nova clientela” de estudantes, antigas e novas editoras, abordadas no primeiro e no segundo capítulo dessa dissertação, depois de terem sua capacidade produtiva aumentada com a aquisição de novos equipamentos (o sistema *offset*), intensificaram os negócios. Segundo Hallewell, a editora Ática, por exemplo, uma das que se firmou nesse período, registrou os seguintes dados: “sua produção anual saltou de nove livros, em 1968, para 22 em 1970 e para 180 em 1980”, e indicava ao detalhar o último número: “98 livros didáticos para o nível secundário” (Ibid., p. 562). Entretanto, o ramo editorial de livros didáticos não era um terreno de solo firme. No que se referia à disciplina de Português, como mais especificamente vimos no segundo capítulo, o ramo enfrentava indefinições e reconfigurações que dificultavam a produção de livros didáticos. E isso era perceptível até mesmo em obras que atingiram elevado número de edições.

Foi nesse cenário que a Companhia Editora Nacional e a editora Moderna recorreram a Heitor Megale, Marilena Matsuoka e Douglas Tufano para a elaboração de livros didáticos que tiveram papel importante no assentamento de novos rumos. *Literatura e Linguagem*, dos dois primeiros autores, publicado pela Companhia Editora Nacional entre 1975 e 1985, somou mais de 30 edições, tendo o terceiro volume chegado à 8ª edição.⁴ O primeiro título didático de autoria de Tufano, *Estudos de Literatura Brasileira*, foi publicado pela editora Moderna entre 1975 e 1997, totalizando 5 edições. O autor declarou a Carolina Yokota Lima: “De 1975 a 1980 ele deve ter vendido 250.000 exemplares, numa média de 50.000 por ano, aproximadamente.” (LIMA, 2008, p. 105). Essa média, muito provavelmente, subiu nos anos 1980 e 1990. Cada um dos volumes de *Estudos de Língua e Literatura* também atingiu 5 edições e foram editados até 1998.

Heitor Megale, nascido em 1940, estava com 35 anos quando saiu a 1ª edição do título didático. No ano anterior, já publicara *Elementos de teoria literária: ensino de 2º grau* pela

⁴ Não foi possível verificar as tiragens devido a reformulações pelas quais passavam o *Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional*.

mesma editora. O autor graduou-se em Letras pela Universidade de São Paulo entre 1965 e 1968. Sua primeira obra publicada registrava, na 2ª edição, de 1975, que era professor da Faculdade Camilo Castelo Branco e do Instituto Estadual Nossa Senhora da Penha, ambos na cidade de São Paulo. Assim, as atividades de professor secundarista, iniciadas em 1966, foram divididas com as do ensino universitário, que a partir de 1977 passaram a ser na Universidade de São Paulo — na condição de assistente.⁵ Ainda durante o período de edição do livro didático, Megale concluiu, em 1980, tese intitulada *O Jogo dos Anteparos: a demanda do Santo Graal: a estrutura ideológica e a construção da narrativa*. A parceria na elaboração do título didático foi feita com Marilena Matsuoka. Dela, apenas confirmamos que lecionou no Instituto Estadual Nossa Senhora da Penha.⁶

Douglas Tufano, por sua vez, nascido em 1948, tinha 27 anos em 1975, ano da publicação de *Estudos de Literatura Brasileira*. O autor assim resume sua formação acadêmica (após cursar o primário e o secundário numa escola pública estadual da Mooca): “Depois, entrei na USP onde fiz Letras (Francês e Português) e Pedagogia (com especialização em História e Filosofia da Educação), de 1969 a 1977.” Antes de concluir a graduação em Letras, Tufano iniciou suas atividades docentes, “bem jovem, quando tinha 21 anos”: “Trabalhei de 1970 a 1990, com intervalos variados, em escolas estaduais (fui aprovado em dois concursos e tornei-me efetivo) e em escolas particulares como professor de português e francês.”⁷ A edição de 1975, registrava: “Professor de Literatura Brasileira do Colégio Cardeal Motta”. A 1ª edição de *Estudos de Língua e Literatura* já dizia “Prof. de Português”, do mesmo colégio, e “Prof. Efetivo de Português (nível III) do Ensino Oficial do Estado de São Paulo”.

Tais autores, de formação uspiana, diferentemente daqueles que elaboraram os livros didáticos aqui examinados no segundo capítulo, tiveram duas vias de acesso às ideias de figuras como Antonio Candido e Alfredo Bosi, entre outras. Tufano, quando questionado a respeito de cinco obras sobre literatura brasileira que considerava mais marcantes na sua

⁵ Cf. Currículo Lattes, Plataforma Lattes.

⁶ Descobrimos que Marilena Matsuoka foi professora nesse instituto a partir de depoimentos de ex-alunos em um sítio na internet, o que nos foi confirmado por correio eletrônico (cf. www.saopaulominhacidade.com.br/list.asp?ID=955). O professor Sílvio Toledo Neto, do curso de Letras da USP, informou-nos que Marilena Matsuoka era esposa de Heitor Megale, falecido no final de 2009 após um período de complicações de saúde. Atribuímos a esse acontecimento a dificuldade de estabelecer contato com o casal — contato que foi tentado diversas vezes por mais de uma via. Tentamos ainda consultar as pastas dos professores no antigo Instituto Estadual Nossa Senhora da Penha. A direção informou que elas não mais se encontravam lá e desconhecia o paradeiro delas.

⁷ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

formação superior, colocou nas duas primeiras posições: “1. Formação da literatura brasileira (A. Candido). 2. História concisa da literatura brasileira (A. Bosi).” Na mesma pergunta, solicitado a se manifestar sobre professores, disse:

Mas a influência maior em minha carreira veio dos professores de Letras e Pedagogia, mais do que dos livros: Antonio Candido, Alfredo Bosi, David Arrigucci, Décio de Almeida Prado, João Eduardo Villa-Lobos, Walnice Galvão, Leila Perrone, entre outros. O rigor intelectual, o carisma como professor e a generosidade nas orientações fizeram desses professores meus verdadeiros mestres de vida e me fizeram perceber que o estudo da literatura de uma época só faz sentido se for articulado com o quadro cultural de que faz parte. Por isso, foram importantes na minha formação os estudos de sociologia, história da cultura e história da arte.⁸

Assim sendo, isso que chamamos de duplo acesso contribuiu para maior compreensão das interpretações dadas à história da literatura brasileira do século XX. E como veremos, o cruzamento entre propostas, semelhantes, dos programas de São Paulo (de 1962 e de 1965) e de obras que se tornavam referências básicas — *Presença da Literatura Brasileira*, de Candido e Castello, era uma delas — possibilitaram a consolidação de uma nova vulgata para a disciplina de Português no 2º grau. Nessa nova vulgata, o lugar que cabia às obras dos cinco escritores aqui investigados ganhou contornos mais precisos, o que seria reafirmado por importante título didático de outros autores de formação uspiana: Emílio Faraco e Francisco Moura, com *Língua e Literatura*, em 3 volumes, editado a partir de 1982 pela editora Ática. E por José de Nicola, autor com trajetória sinuosa, que elaborou *Língua, Literatura e Redação*, editado a partir de 1987 pela editora Scipione.

A obra de Megale e Matsuoka, pela precedência, as de Tufano, pela longevidade, e todas elas pela difusão e pela referência que se tornaram para outros autores de livros didáticos exigem um acompanhamento exaustivo da construção do texto.

Empreendamo-lo — para posterior exame.

⁸ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

**A nova vulgata e o novo lugar das obras:
o assentamento em três títulos didáticos**

A *Apresentação* dos volumes de *Literatura e Linguagem*, de Megale e Matsuoka, expunha a estrutura do título didático. Após afirmarem que se tratava de uma obra em três volumes, com vinte capítulos cada, esclareciam:

Nas seis primeiras lições do primeiro volume colocam-se as teorias, que sustentarão todo um estudo da nossa Literatura: conceito de Literatura, denotação/conotação, signo/significado/significante, funções da linguagem, prosa/poema/poesia, estrutura da narrativa, criação literária, etc. (4ª ed., 1977, v. 1, s/ p).

Parágrafos à frente, na mesma *Apresentação*, completavam:

Nos três volumes de *Literatura e Linguagem*, há o estudo de aproximadamente 60 obras, compreendendo autores brasileiros, e, dentro do espírito da nova orientação a respeito de autores portugueses, estudamos “as raízes da Literatura brasileira”: o Medievalismo, Gil Vicente e Luís Vaz de Camões. (4ª ed., 1977, v. 1, s/ p).

Assim sendo, além das seis primeiras unidades para teoria, os autores do livro didático destinaram as unidades 7 a 12 ao estudo da literatura portuguesa antes da descoberta do Brasil, ou seja, as ditas “raízes” — uma meia exceção é a nona unidade, que além de trazer um excerto de *A demanda do Santo Graal*, tratava da formação da língua portuguesa. O restante do volume 1 era preenchido pela história da literatura brasileira, da carta de Caminha até *Marília de Dirceu*, de Gonzaga. Houve equilíbrio na proporção das partes: pouco mais de um terço tanto para teoria quanto para a história da literatura brasileira, pouco menos de três décimos para as “raízes”. Os outros dois volumes abarcavam apenas a história da literatura brasileira, no volume 2, do romantismo (*Suspiros Poéticos e Saudades*, de Gonçalves de Magalhães) ao pré-modernismo (em quatro unidades, para: Lima Barreto, Euclides da Cunha, Augusto dos Anjos, Monteiro Lobato). O volume 3, por sua vez, iniciava-se com unidade dedicada ao modernismo e a Mário de Andrade.

As unidades teóricas do primeiro volume, muito provavelmente, foram elaboradas por Heitor Megale, pois este era autor de um livro intitulado *Elementos de teoria literária*, citado diversas vezes nessas unidades introdutórias. O livro era destinado ao 2º grau e fora publicado em 1974 também pela Companhia Editora Nacional — é oportuno assinalar que esse livro pode ser entendido com uma espécie de versão da obra de Massaud Moisés, *A criação literária*; Moisés foi justamente o prefaciador, e bendizia a iniciativa do manual, “que em boa hora o Prof. Heitor Megale resolveu elaborar, deve ser recebido com entusiasmo”, via um “destinatário certo” no estudante que “pela primeira vez se defronta com questões teóricas da

Literatura”, contudo, poderia ter um público mais amplo ao atingir o “leigo em tais problemas” (4ª ed., 1977, v. 1, s/ p). Assim, em *Literatura e Linguagem*, recorrendo à sua própria obra, Megale definia a literatura: “podemos dizer que *Literatura é ‘a invenção, a criação de uma realidade própria por meio de um processo intencional de elaboração estética do texto’*.” (Ibid., p. 9). Na sequência, definia *signo*, *significante* e *significado*, para concluir que na linguagem literária “o signo linguístico vale não só pelo seu significado, mas também pelo seu significante, pois a sonoridade dos vocábulos e o ritmo são elementos importantes da arte literária” (Ibid., p. 10). Expunha ainda as seis funções que Roman Jakobson distinguia na comunicação verbal (emotiva, apelativa, referencial, fática, metalinguística, poética). E, para terminar, abordava as noções de *conotação* (“este significado que a palavra adquire no texto”), *denotação* (“um significado comum, facilmente encontrado no dicionário”), *conteúdo* (“é a mensagem da obra, as ideias que o autor procura transmitir”), *forma* (“é a palavra na maneira como o autor a empregou”) e *fato literário* (“é um momento da vida, percebido por um espírito que, não contente de **vivê-lo**, procura **expressá-lo**, num equivalente verbal apropriado, para **comunicá-lo** a outrem”) (Ibid., pp. 12-13). Dessa forma, Megale incorporava ao texto da unidade de conceituação de literatura aquilo que Regina Hubner considerou ser “fragmentos de concepções mais recentes, das modernas correntes teóricas, a partir do Formalismo russo (1917) e do Estruturalismo checo (1926)” (HUBNER, 1990, pp. 2-3).

Entre as outras unidades teóricas, uma interessa aqui em particular, a quarta, *Narrativa*. Nesta, depois do conto *A terceira margem do rio* e de questões de interpretação, havia uma exposição intitulada *Estrutura da narrativa* cuja introdução procurava situar a problemática:

No decorrer da interpretação de “A terceira margem do rio”, você pôde observar que, para se fazer uma leitura analítica de uma narrativa, é fundamental o conhecimento de algumas noções teóricas. Passamos, agora, a sintetizar algumas dessas noções, que poderão ajudá-lo em seus estudos de análise literária, acrescentando-lhe novos exemplos. (4ª ed., 1977, v. 1, p. 50)

Assim era iniciada uma discussão presente de maneiras diferentes nos livros didáticos de Goulart e Silva e de Benemann e Cadore: como ler uma narrativa. Esta deveria ter seus elementos levados em consideração: tempo, espaço, ação, personagens, foco e discurso. *Tempo*: “pode ser cronológico e psicológico. O cronológico é o tempo material em que se desenrola a ação. [...] O psicológico não é material, mensurável e flui na mente das personagens.” (4ª ed., 1977, v. 1, p. 51). *Espaço*: “é o lugar onde passa o que se narra” (Ibid., p. 51). *Ação*: “é a sucessão dos fatos que compõem o enredo ou a história. O enredo apresenta estágios progressivos: a exposição, a complicação, o clímax e o desenlace ou desfecho.” (4ª

ed., 1977, v. 1, p. 51). *Personagens*: “são os autores da ação, os actantes envolvidos na história. Segundo o grau de complexidade, as personagens se classificam em esféricas, planas e tipos” (Ibid., p. 51) — a esférica “é complexa e surpreendente, apresenta maior profundidade” (Ibid., p. 51), a plana “não apresenta complexidade alguma, tem uma só qualidade ou um só defeito e não altera seu comportamento no decorrer da narrativa” (Ibid., p. 51), o tipo “não sofre transformações íntimas e apresenta uma ou algumas características exageradas” (Ibid., p. 52). *Foco*: “a posição em que se coloca o narrador para contar a história”, é o “ponto de vista da narrativa” (Ibid., p. 52) — pode ser: um narrador-personagem, protagonista ou secundário, “a narração é feita em 1ª pessoa” (Ibid., p. 52); um narrador-não-personagem, é a narração em 3ª pessoa. *Discurso*: o narrador pode servir-se de: discurso direto, “reproduz-se textualmente a fala da personagem” (Ibid., p. 52); discurso indireto, “não reproduz textualmente a fala da personagem mas traduz seu pensamento” (Ibid., p. 52) e discurso indireto-livre, “segundo Massaud Moisés, consiste na fusão entre autor e personagem. A fala da personagem insere-se no discurso do narrador” (Ibid., p. 52). Por fim, assinalava que com esses elementos a narrativa “constrói um assunto que remete sempre a um tema” (Ibid., p. 53): *assunto* é “a sequência dos acontecimentos, é factual”, *tema* é “a ideia central ou predominante, a mensagem a ser transmitida pelo assunto” (Ibid., p. 53). Na sequência, fazia mais duas exposições, sobre descrição, narração, dissertação, e sobre as modalidades de narrativa (romance, novela e conto).

O título didático em volume único *Estudos de Literatura Brasileira*, de Tufano, segundo a *Apresentação* do próprio autor, tinha como objetivo principal “conhecer a literatura brasileira através da leitura e análise dos seus principais autores, desenvolvendo assim a visão crítica e global da nossa cultura literária” (1ª ed., 1975, p. 5). A obra contava com um capítulo inicial de noções teóricas cuja finalidade era “o domínio de certas técnicas e conceitos” (1ª ed., 1975, p. 5). Depois desse capítulo inicial, Tufano passava diretamente à *Literatura Informativa e Barroco* e concluía a 1ª edição do volume com um oitavo e longo capítulo intitulado *Modernismo* — a partir da 2ª edição houve reformulações: os capítulos “do Romantismo e do Modernismo foram desdobrados para que se pudesse fazer uma abordagem mais ampla desses importantes movimentos” (2ª ed., 1978, p. 5).

No capítulo *Noções preliminares de teoria literária*, Tufano assim concluiu o primeiro tópico, *Características da Literatura*:

Podemos concluir, portanto, que a *Literatura é a expressão de uma certa concepção da realidade interior ou exterior do artista, fruto de sua experiência pessoal, transmitindo assim um conhecimento individual dessa realidade*. Daí podermos

dizer que o que diferencia a Literatura da não-literatura é o tipo de conhecimento que ela transmite.

A partir disso podemos definir o ato de criar uma obra literária como o esforço do artista em transmitir essa concepção da realidade. Além disso, como essa concepção é fruto da intuição pessoal do artista, a realidade expressa é apenas *semelhante* e não igual à realidade do mundo concreto, isto é, o autor *cria uma outra realidade*, cria uma supra-realidade, que possui leis próprias e não deve ser avaliada a partir das mesmas leis do mundo físico. (1ª ed, 1975, p. 10).

Nos tópicos seguintes, procurava explicar como se dava a expressão literária: “o artista é que deve procurar encontrar a forma mais adequada para expressar o que deseja” (1ª ed., 1975, p. 12), “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). Ao abordar os elementos formais, focava em vocabulário e sintaxe para afirmar que “A *originalidade no manejo técnico dos signos e das estruturas sintáticas é que produz o estilo individual do artista*, e quando os elementos de que dispõe não o satisfazem, ele cria novas expressões.” (Ibid., p. 14). E quanto à prosa de ficção, limitava-se a fazer as distinções entre romance, novela e conto, assim postas:

No *romance* temos uma narrativa que nos dá, através do conflito de personagens, uma certa concepção da realidade. Normalmente possui um enredo complexo e várias personagens. A *novela* não possui a complexidade da estrutura do romance, sendo mais simples, podendo ter, no entanto, profundidade no conflito de personagens. O *conto* seria a narrativa condensada, próxima do momento de maior tensão, tendo portanto um número mínimo de personagens e uma ação limitada. (1ª ed., 1975, p. 17)

Douglas Tufano escreveu, nos anos seguintes, uma versão em três volumes para essa obra, *Estudos de Literatura Brasileira*. A nova versão recebeu o título de *Estudos de Língua e Literatura* e seus volumes foram publicados a partir de 1977. Como é possível verificar pela *Apresentação* do primeiro volume, a estruturação da obra era exposta em termos muito próximos àqueles de Megale e Matsuoka:

O volume I de *Estudos da Língua e Literatura* apresenta as principais noções teóricas para o estudo da literatura no 2.º grau. A partir do capítulo 12 são estudados os movimentos literários portugueses que constituem as raízes da nossa cultura literária, além das características do Barroco e Arcadismo brasileiros.

O estudo das épocas e autores é feito numa perspectiva cultural e linguística, procurando-se colocar, ao nível do aluno, o papel representado pela literatura nos vários momentos culturais.

Quanto à língua portuguesa, além do estudo de sua formação e desenvolvimento, há um grande número de exercícios que procuram levar o aluno à fixação de estruturas linguísticas que o ajudem a melhor expressar suas ideias. (1ª ed., 1977, v. 1, s/p)

Assim como em *Literatura e Linguagem*, os seis primeiros capítulos eram destinados à teoria. Os três seguintes, à história da língua portuguesa — com um décimo capítulo para revisão. Depois de um capítulo *Estilos de época*, Tufano abordava em outros três as “raízes da nossa cultura literária” para, enfim, tratar da história da literatura brasileira até o arcadismo.

Dessa forma, em relação ao livro didático de Megale e Matsuoka, era realizada por Tufano uma expansão no tratamento dado à história da língua portuguesa. Outra característica saliente nesse título didático era a proporção das páginas ocupadas pelos exercícios: todos eles somados preenchiam mais da metade das páginas, além dos exercícios de cada capítulo, o décimo e o vigésimo (e último) inteiros eram apenas para revisão.

Novamente, tal qual Megale nos capítulos iniciais de *Literatura e Linguagem*, Tufano valia-se de distinções linguísticas em seus capítulos teóricos, entretanto, mantinha a linha expositiva adotada em *Estudos de Literatura Brasileira*. Assim, depois de abordar os três elementos básicos da comunicação (emissor, mensagem, receptor) passava à relação significante/significado: “entre o aspecto material (que chamaremos *significante*) e o mental (*significado*), não existe nenhuma relação necessária, sendo esse significado estabelecido convencionalmente” (1ª ed., 1977, v. 1., p. 3). Prosseguindo, Tufano expunha: “Como ficou explicado, a literatura é a expressão linguística de uma concepção pessoal da realidade, fruto da experiência e intuição do artista.” (Ibid., p. 11).

Emília Amaral, ao analisar *Estudos de Língua e Literatura*, considerou que Tufano fazia uma “diluição de traços da estética romântica e determinista”. Em pesquisa do mesmo ano, José Luís Fonseca afirmava que Tufano e outros focavam a subjetividade na abordagem da produção literária e isso configurava “uma espécie de ‘Romantismo teórico’ tardio (FONSECA, 1986, p. 119). Amaral dizia ainda: “esta visão que podemos, talvez, denominar ‘culturalista’ dos assuntos em estudo” (AMARAL, 1986, p. 86). Esse ponto é reconhecido pelo próprio autor: “meu enfoque era mais cultural”.⁹ Embora Tufano nada mencione quanto aos traços românticos, como constatou Amaral e Fonseca, Carolina Yokota Lima confirma essa perspectiva através da análise de *Estudos de Literatura Brasileira*: “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” (LIMA, 2008, p. 47). De fato, o modelo romântico pautava ambas as obras de Douglas Tufano. Entretanto, como é possível perceber pela confrontação das mudanças feitas pelo autor entre uma edição e outra, havia uma imbricação que matizava as palavras da definição de literatura de *Estudos de Língua e Literatura*, os termos eram, agora, outros, assinala-se o sintomático “expressão linguística”. E as reformulações não paravam aí.

⁹ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

O quinto capítulo recebeu o título de *A estrutura narrativa*. Inexistente no livro didático em volume único, esse capítulo iniciava-se com um conto de Lygia Fagundes Telles, *Venha ver o pôr do sol*. Seguiam-se dois tópicos. Um para enredo, tema e ação. Outro para foco narrativo, personagens e espaço. Ao primeiro tópico eram postas seis questões para “compreender melhor” (1ª ed., 1977, v. 1, p. 47), ao segundo, sete. Valendo-se do conto para exemplificar as categorias analíticas, sem prévias considerações, Tufano iniciava a exposição tratando do *enredo*: “é a sequência e o encadeamento dos fatos de uma narrativa” (Ibid., p. 47). *Tema*: “A partir do enredo, pode-se chegar ao *tema*, que é a ideia principal da narrativa” (Ibid., p. 47). *Ação*: “são os fatos que compõem o enredo” (Ibid., p. 47). *Foco narrativo*: “é exatamente a posição ou o ponto de vista em que é feita a narração. Dessa forma, o foco narrativo pode ser em 1ª pessoa, isto é, quando a própria personagem conta o que se passa” (Ibid., p. 47). A narração pode não ser feita “por nenhuma personagem, mas por um narrador que não participa dos fatos, dizemos que o foco narrativo é em 3ª pessoa” (Ibid., p. 48). *Personagens*: “Aqueles que agem, que executam as ações”, suas “características podem ser as mais diversas, dependendo do modo como é feita a narração” (Ibid., p. 48). *Espaço*: “o lugar, o ambiente onde se desenvolve a ação. O espaço não serve só como cenário para as ações das personagens como também intensifica alguns elementos do enredo.” (Ibid., p. 48). Deslocado, no quarto tópico, apenas de exercícios, havia um complemento da exposição, sobre *discurso*: *direto*: “o narrador reproduz exatamente o que a personagem falou” (1ª ed., 1977, v. 1, p. 50); *indireto*: “o narrador, ao invés de deixar a personagem falar, reproduz com suas palavras o que ela disse” (Ibid., p. 51); *indireto livre*: “as falas do narrador e da personagem parecem confundir-se numa só, pois não aparecem sinais indicativos de que a fala pertence a um deles especificamente. Trata-se de um recurso muito usado modernamente” (Ibid., p. 51).

Estamos aqui diante do que poderíamos chamar de uma *virada narrativa*. Virada esta que vai garantir seu quinhão na *nova vulgata* da disciplina de Português no 2º grau, outra mudança que tem nos livros didáticos ora em questão um importante lastro. Os livros didáticos de Goulart e Silva e de Benemann e Cadore já registravam o início dessa *virada narrativa*, porém tais livros eram um esforço de reformulação de versões antigas, o lugar destinado ao estudo das categorias de análise das narrativas não estava definido — de toda maneira, uma nota de distinção deve receber as exposições de *Estudo Orientado de Língua e Literatura*, a mais abrangente inclusive quando comparada às de todos os livros didáticos examinados nesse terceiro capítulo. Com Megale e Matsuoka e, depois, no título em três volumes de Tufano, o estudo das categorias passou a compor as unidades introdutórias do

primeiro volume. A referência principal tomada pelos autores era *A criação literária*, de Massaud Moisés, cuja 1ª edição era de 1967. Uma versão concisa e reformulada dessa obra, o *Guia prático de análise literária*, também de Moisés (1969), era a outra referência importante — posteriormente rebatizado para *A análise literária*.

Apesar de os autores de livros didáticos se familiarizarem com a análise de narrativa em seus cursos superiores, essas obras de Moisés, sobretudo a primeira, constituíam um sintético material de apoio e preenchiam um vácuo deixado por críticos como Coutinho e Candido, que tiveram sua seara adentrada por um professor e crítico dedicado principalmente à literatura portuguesa. Embora elucidativo, Coutinho discutia as categorias de análise da narrativa de modo bastante sucinto na introdução do primeiro volume da *Antologia Brasileira de Literatura*, publicada a partir de 1965 (COUTINHO, 1967) — o mesmo texto seria, a partir de 1976, um dos capítulos de *Notas de teoria literária* (COUTINHO, 1978). Candido, por sua vez, não escreveu obra desse gênero, optou por publicar, também em 1965, *Literatura e sociedade*, obra cujos estudos “procuram focalizar vários níveis da correlação entre literatura e sociedade” (CANDIDO, 2008, p. 9), podendo ser parcialmente compreendidos, é o que avalia Bosi, como “considerações teóricas didáticas propostas” (BOSI, 2000, p. 40). Assim, além do conhecimento que já possuíam e da leitura de outras obras (Forster e Muir, principalmente),¹⁰ as obras de Massaud Moisés tornaram-se referência básica para autores de livros didáticos.

Em *A criação literária*, Massaud Moisés retomava os principais autores que haviam escrito sobre as modalidades narrativas até metade da década de 1960. Sobre romance, por exemplo, Moisés apontava e citava: “Henry James, Albert Thibaudet, Percy Lubbock, E. Wharton, E. Muir, E. M. Forster, R. Koskimies, Roger Caillois, Robert Liddel, G. Lukács, Wayne C. Booth, Lucien Goldmann, F. K. Stanzel e tantos outros.” (MOISÉS, 1970, p. 102). Seria demasiado complexo sintetizar as discussões empreendidas por Moisés nessa obra, que tratava separadamente do conto, da novela e do romance e, depois, ainda confrontá-las com o resumo do *Guia prático de análise literária*, que já tratava das três modalidades sem separação e incorporava distinções provenientes da linguística — nesse último livro, Moisés mais de uma vez remetia ao primeiro para aprofundamento. Em *A criação literária*, no caso do romance, eram abordados: conceito e estrutura, ação, lugar, tempo, o romance de tempo cronológico, o romance de tempo psicológico, personagens, linguagem, trama, começo e

¹⁰ Forster escreveu *Aspectos do romance*, um dos pontos mais recuperados da obra era a distinção dos personagens em planas e esféricas. Muir escreveu *A estrutura do romance*.

epílogo do romance (e ainda: tipos de romance, o romance e as demais formas de conhecimento, romance e poesia, romance e epopeia, romance e cinema, romance e teatro). Moisés procurava ainda mobilizar as categorias para explicar as transformações sofridas pelo gênero em sua história: romance romântico, romance realista e naturalista, a novidade da “prospecção psicológica” do romance de Dostoiévski, o “caos narrativo” do romance de Proust, o “caos do mundo” transposto no romance de Joyce, os romances “modernos” de Machado de Assis, etc., etc. O certo é que, mesmo em um “ensaio didático”, como pretendia Moisés, e mesmo sem incluir as contribuições da voga estruturalista, as dificuldades quanto à análise de narrativas ficavam patentes pelas nuances a serem consideradas. Isso tinha implicações na elaboração dos livros didáticos e no fazer docente do professor de 2º grau, este, especialmente, observa Lígia Chiappini, fica “desesperado e perdido — com toda a razão: nem nós dominamos todas as teorias que circulam por aqui [na universidade]!” (LEITE, 1998, p. 27). Assim, o que se lia nos livros didáticos era, no que se refere a narrativas, exatamente aquilo que pede Lígia Chiappini: o “feijão com arroz” (LEITE, 1998, p. 27). Entretanto, podemos afirmar que era um “feijão com arroz” destemperado, pois as nuances se perdiam, a problemática exigia pormenores que extrapolavam os limites das pequenas unidades destinadas a ela — o que demandava a elaboração de livros como o de Heitor Megale, *Elementos de teoria literária*, livros que também deixavam muito a desejar. Além disso, não se tratava apenas de teoria, a prática seria essencial para o exercício de análise fundamentado nas categorias. Nesse ponto, um professor que conhecesse as discussões básicas em torno delas e as aplicasse satisfatoriamente, decerto seria a melhor das soluções para a questão. Contudo, ao menos para o professor, isso não configurava apenas um “feijão com arroz”. E isso exige uma formação consistente.

De qualquer forma, é indiscutível que, na nova vulgata da disciplina, a abordagem dos elementos da narrativa tornara-se imprescindível. Essa abordagem, entretanto, era apenas um dos pontos relevantes. Na nova vulgata, outros dois aspectos devem ser salientados. Em primeiro lugar, ela remetia àqueles antigos programas de 1962 e de 1965. Um elaborado por um encontro de mestres realizado em São Paulo, outro elaborado por órgão do governo de São Paulo. A divisão dos conteúdos pelas três séries do 2º grau era basicamente a mesma. Assim, era sepultada de vez a antiga compartimentação por série, na qual tocava à história da literatura brasileira a terceira série — o que ainda ocorria, por exemplo, em *Estudo Orientado de Língua e Literatura*. As propostas de estudo dos anos 1960 levaram, dessa maneira, mais de dez anos para serem aceitas e difundidas em larga escala. Isso foi ironicamente

reconhecido por José Luís Fonseca: “O padrão ‘normal’, isto é, o arquétipo estrutural das coleções, de acordo com os tópicos mais aparentes de teoria literária [...], é tão constante, e as variantes tão poucas, que podemos até determinar a divisão do conteúdo programático por volume” (FONSECA, 1986, p. 102).

As propostas dos programas dos anos 1960, entretanto, sofreriam duas modificações consideráveis. Uma eram os imprevistos capítulos teóricos de moderna teoria literária, que incluíam o estudo das categorias de análise da narrativa. Outra dizia respeito à literatura portuguesa: esta agora interessava na condição de “raízes” da literatura brasileira — a literatura portuguesa, antes, como havia sido programado por Sousa da Silveira, tinha precedência sobre a literatura brasileira, pois se concentrava na segunda série do colegial, atingindo mais estudantes se considerarmos a evasão escolar. Dessa forma, estabilizava-se uma tendência que já constante nas obras reformuladas de Goulart e Silva e de Benemann e Cadore: a fossilização da literatura portuguesa. E apenas a história da literatura brasileira do século XX passou a preencher a série que anteriormente abarcava toda a história da literatura brasileira. A partir da segunda metade dos anos 1970, chegava aos livros didáticos, em peso, a moderna literatura brasileira. Tal modernidade havia sido, na literatura, alçada a *ismo*: modernismo.

É preciso compreender a articulação que os autores de livros didáticos faziam entre modernidade e modernismo, colaborando para a estabilização de uma nova vulgata da disciplina de Português no 2º grau. Isso requer, mais uma vez, o acompanhamento pormenorizado do texto das exposições.

Aquilo que vinha antes do *ismo*, já moderno, era entendido em função dele. Assim, antes de Barreto, Euclides, Lobato e do não mencionado e destoante Augusto do Anjos, dizia-se:

Pré-Modernismo designa o período da Literatura brasileira compreendido entre o início deste século e a Semana de Arte Moderna (1922). O termo foi criado por Tristão de Ataíde, e não define apenas um movimento literário, mas toda a transformação, que ocorreu na cultura brasileira, preludiando o Modernismo.

Na literatura, observa-se que, de um lado, ainda persistem alguns traços característicos de escritores realistas, naturalistas e parnasianos; e de outro lado, é possível verificar um traço renovador: “Um Euclides, um Graça Aranha, um Monteiro Lobato, um Lima Barreto injetam algo de novo na literatura nacional, na medida em que se interessam pelo que já se convencionou chamar *realidade brasileira*”. [nota 1: Alfredo Bosi, *O Pré-Modernismo*, 2ª ed., São Paulo, Cultrix, 1967, p. 12.]

Estes escritores passam a problematizar algumas situações sociais, históricas, econômicas, próprias da nossa realidade: o sertanejo nordestino, a pobreza do homem brasileiro, que vive nas áreas de decadência econômica, as modificações sociais na vida e na paisagem da Capital. Este último aspecto é um traço marcante nos romances de Lima Barreto. (4ª ed., 1977, v. 2, p. 236)

E o que era apenas indício vem a ser efetivamente: “A busca de novos rumos literários, novas formas de expressão, novos temas e uma ruptura com a estética tradicional” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 8), estas eram as primeiras palavras da exposição de Megale e Matsuoka intitulada *Modernismo*, pois tais ideias “constituem o fulcro das tendências literárias renovadoras deste século, que se reúnem sob o termo *Modernismo*” (Ibid., p. 8). A isso se seguia uma abordagem sobre o movimento, no Brasil e no mundo. Depois de mencionar transformações econômicas, sociais e políticas e as várias revistas surgidas no Brasil, era exposto:

De 1922 a 30, há uma literatura marcada pela irreverência, nacionalismo exagerado, primitivismo, valorização do prosaico. É a fase combativa, de destruição.

Em 1926, é lançado o *Manifesto regionalista do Recife*, por um grupo de escritores reunidos em torno do sociólogo Gilberto Freyre. Era um movimento que visava à reabilitação e à conservação de valores culturais, regionais e tradicionais. Em 1928, é publicada a obra *A bagaceira*, de José Américo de Almeida, em cujo prefácio, intitulado “Antes que me falem”, o romancista afirma:

“O regionalismo é o pé-do-fogo da literatura ... Mas a dor é universal, porque é uma expressão de humanidade. E nossa ficção incipiente não pode competir com os temas cultivados por uma inteligência mais requintada: só interessará por suas revelações, pela originalidade de seus aspectos despercebidos.

*

O amor aqui é um tudo-nada de concessão lírica ao clima e à raça. E um problema de moralidade com o preceito da vingança privada.

*

Um romance brasileiro sem paisagem seria como Eva expulsa do paraíso. O ponto é suprimir os lugares-comuns da natureza.”

Estas ideias exerceram uma influência marcante sobre os romancistas do Nordeste dos anos 30 e 40.

Os anos compreendidos entre 30 e 40/50 correspondem à fase de estabilização, de consolidação, de construção de um ideário coerente com o espírito renovador. É uma fase de extrema importância para a poesia e a prosa de ficção modernista. São publicadas as obras de José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Ciro dos Anjos, Érico Veríssimo, Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Murilo Mendes, Cecília Meireles e outros. (3ª ed., 1977, v. 3, pp. 10-11)

Para completar a localização de poetas, ficcionistas e críticos no tempo, assinalavam ainda que a partir de 1945 surgiu uma “nova geração” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 11), indicando Guimarães Rosa como o grande inovador. E a partir de 1955 surgiram dois movimentos de vanguarda, o Concretismo e a Poesia Práxis. A oitava unidade recebeu, apenas no índice, o título de *Prosa Modernista de 30 a 45*. Na primeira página da unidade, havia apenas um “8” em uma linha e “São Bernardo” em outra. Logo abaixo, lia-se uma concisa análise do romance, de pouco mais de uma página. Apesar da extensão, convém citar aqui a íntegra da análise:

Numa narrativa em 1ª pessoa, Paulo Honório, filho de pais incógnitos, criado pela velha Margarida, que hoje lhe custa “dez mil réis por semana”, se propõe a contar sua vida. De origem humilde, infância e adolescência de trabalho árduo, aos dezoito anos esfaqueia João Fagundes, por causa de Germana, o que o deixa “três anos, nove meses e quinze dias” na cadeia. Iniciam-se os primeiros negócios e violências de Paulo Honório, que traça como objetivo de vida “ganhar dinheiro”, chegando mesmo a efetuar transações comerciais com “armas engatilhadas”.

Estabelece-se em Alagoas, município de Viçosa, e planeja adquirir a propriedade São Bernardo, onde trabalhara no eito, com salário de cinco tostões. Esta pertencia a Luís Padilha, jogador e irresponsável, a quem Paulo Honório emprestara dinheiro, gasto em folias, aguardente e jogatina. Convidado para uma festa de São João na fazenda, empresta-lhe mais quinhentos mil-réis e faz uma sugestão ao proprietário: cultivar as terras, até então abandonadas. Padilha aceita o conselho, o que o faz endividar-se hipotecar a fazenda e finalmente perdê-la. Os dias decorrem e os prazos estabelecidos para saldar as promissórias vão vencendo. “A última letra se venceu num dia de inverno” e Paulo Honório apropria-se das terras de Luís Padilha, como pagamento da dívida, após horas de negociação: jogo de propostas e contrapropostas, avanços e recuos.

“Deduzi a dívida, os juros, o preço da casa e entreguei-lhe sete contos e quinhentos e cinquenta mil réis. Não tive remorsos”.

Ora dono de São Bernardo, embora enfrentando sérias dificuldades, opera uma verdadeira transformação em suas terras.

“Efetuei transações arriscadas, endividei-me, importei maquinismos e não prestei atenção aos que me censuravam por querer abarcar o mundo com as pernas. Iniciei a pomicultura e a avicultura. Para levar os meus produtos ao mercado, comecei uma estrada de rodagem.”

Dia a dia São Bernardo prospera, ganha um guarda-livros, “Seu” Ribeiro, para cuidar dos negócios; para ajudá-lo com leis a melhorar suas terras, Paulo Honório usa João Nogueira, “bacharel, mais de quarenta anos”, que recebia quatro contos e oitocentos por ano, pelo seu trabalho.

Pouco a pouco, acentua-se em Paulo Honório o instinto de posse e o sentimento patriarcal.

Um dia ocorre-lhe a ideia da necessidade de deixar um herdeiro para São Bernardo. À busca do herdeiro, termina apaixonado e casa-se por amor aos 45 anos com Madalena, “mocinha loura”, de “grandes olhos azuis”, sobrinha de D. Glória.

Professora primária, mulher humanitária, Madalena não concebe a vida como a exploração do homem pelo homem, passa a cuidar dos trabalhadores e a defender os seus direitos. Atitude totalmente incompreendida por Paulo Honório, que os julgava simples peças da máquina rural.

Amando Madalena, sem, no entanto, compreendê-la e sendo por ela contestado frequentemente, cria-se um conflito no mundo interior da personagem-narrador. Este conflito desencadeia nele um ciúme incontido que levará Madalena à morte.

A vida árdua e agreste dera-lhe uma alma agreste, um espírito rude, deformara sua mentalidade. Eis a conclusão desoladora a que chega a personagem-narrador. (3ª ed., 1977, v. 3, pp. 102-103)

O último parágrafo da análise era a deixa para o excerto. Enquanto aquela resumia a trajetória de Paulo Honório, este focava a dimensão psicológica do personagem após a morte de Madalena e a decadência de São Bernardo. Tratava-se de todo o capítulo 19, assim iniciado: “Conheci que Madalena era boa em demasia, mas não conheci tudo de uma vez. Ela se revelou pouco a pouco, e nunca se revelou inteiramente. A culpa foi minha, ou antes, a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste.” (3ª ed., 1977, v. 3, pp. 103). O protagonista pensa em Madalena e nos outros que não estão mais presentes, encontra-se angustiado, em uma espécie de impotente delírio, pois não distingue o falar do emudecer, as

vozes do silêncio, o presente do passado, os dados da memória dos dados da percepção imediata: “A toalha reaparece, mas não sei se é esta toalha sobre que tenho as mãos cruzadas ou a que estava aqui há cinco anos.” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 104). As últimas linhas tornavam mais evidente o desligamento em relação ao tempo cronológico e a impotência de Paulo Honório: “O que não percebo é o tique-taque do relógio. Que horas são? Não posso ver o mostrador assim às escuras. Quando me sentei aqui, ouviam-se as pancadas do pêndulo, ouviam-se muito bem. Seria conveniente dar corda ao relógio, mas não consigo mexer-me.” (Ibid., p. 105). Das questões que se seguiam ao excerto, a maior parte pedia respostas dissertativas e eram elaboradas em termos literários. Entretanto, na própria formulação procuravam encaminhar a interpretação. Um exemplo: “Entre as linhas 5 e 8 a personagem-narrador questiona a sua própria narrativa. Em que medida o faz?” (Ibid., p. 106).

Na exposição sobre a história da literatura brasileira dessa unidade, os autores do livro didático procuraram traçar um breve panorama da “fase da estabilização” sob o título de *Romance modernista de 30 a 45*. Assim, depois de dois parágrafos em que se referiam aos outros romancistas do período — José Lins do Rego, Jorge Amado, Rachel de Queiroz, prosa cosmopolita (sem nomes), Ciro Anjos e Graciliano Ramos —, a outros trabalhos intelectuais (de Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque) e a escritores estrangeiros (Hemingway, dos Passos, Steinbeck, Caldwell, Malraux, Moravia), afirmavam:

A crise cafeeira, a Revolução de 30, o declínio e a dissolução das estruturas sociais e econômicas do Nordeste refletem-se nos novos estilos da prosa de ficção, caracterizados pela rudeza e pela captação direta dos fatos. O romancista expressa uma visão crítica da realidade brasileira, denunciando os males sociais, e seus olhos voltam-se para a vida do homem humilde (operário, camponês), marginalizado, injustiçado dentro de uma sociedade burguesa, regida pelo princípio da exploração do homem pelo homem.

Costuma-se dividir o romance modernista em dois blocos: romance social-regional e romance psicológico. Entretanto esta divisão se mostra precária em si mesma, na medida em que algumas obras são regionais e psicológicas, como *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, interpretada nesta lição.

Diante disso, adotamos, como hipótese de trabalho, a perspectiva de Alfredo Bosi, em *História concisa da Literatura Brasileira*, baseada nos estudos da [sic] Lucien Goldmann, apresentados na obra *Pour une sociologie du roman*. (3ª ed., 1977, v. 3, pp. 110-111)

Isto posto, Megale e Matsuoka retomavam as quatro tendências, segundo a *tensão* herói-mundo, abordadas por Bosi, e ampliavam a exposição do crítico com exemplos. Os romances eram de tensão mínima, crítica, interiorizada e transfigurada. *Romance de tensão mínima*: “existe um conflito entre o herói e seu mundo, manifesto apenas como oposição verbal ou sentimental” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 111), exemplificavam com citação de *Olhai os lírios do campo*, de Veríssimo. *Romance de tensão crítica*: “há uma forte oposição e resistência do

herói às pressões que a natureza e o meio social exercem sobre ele” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 111), exemplificavam com citação de *São Bernardo. Romance de tensão interiorizada*: “o herói opõe-se ao mundo, mas não se dispõe a enfrentá-lo pela ação. Interioriza e subjetiviza seu conflito” (Ibid., p. 112), exemplificavam com citação de *O amanuense Belmiro*, de Ciro dos Anjos. *Romance de tensão transfigurada*: “existe o conflito e o herói procura superá-lo pela transmutação mítica ou metafísica da realidade” (Ibid., p. 112), exemplificavam com *Grande sertão: veredas*.

Havia ainda na unidade uma breve biobibliografia de Graciliano Ramos e outros exercícios. A biobibliografia poderia ter indicado a tensão eu/mundo do escritor, mas não o fez:

Graciliano Ramos, filho de sertanejos da classe média, nasceu em Quebrangulo, Alagoas, em 1892. Passou a sua infância em Buíque (Pernambuco) e em Viçosa. Realizou seus estudos secundários em Maceió. Permaneceu algum tempo no Rio de Janeiro, como revisor de *A tarde* e *Correio da manhã*. Regressou ao Nordeste estabelecendo-se, em Palmeira dos Índios, onde foi prefeito entre 1928 e 1930. Em 1936 é preso como subversivo, sendo solto no ano seguinte. A sua vida em diversas prisões, durante este período, será matéria da obra *Memórias do cárcere* (1953). Em 1945, ingressou no Partido Comunista Brasileiro. Faleceu no Rio de Janeiro em 1953. (3ª ed., 1977, v. 3, p. 113).

Dos outros exercícios de literatura, o último, de redação, fazia uma proposta que visava estabelecer um diálogo com *São Bernardo* e poderia ser profícua tanto como exercício de escrita quanto na compreensão das categorias de análise da narrativa: “Crie uma cena em que uma personagem relembre uma situação tensa, que fora importante para sua vida.” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 119). Nisso, recomendava atenção para: foco narrativo (1ª pessoa), tempo (passado), espaço (meio rural), discurso (direto ou indireto livre). E ainda: “a personagem deverá revelar a sua posição e resistência às pressões sociais” (Ibid., p. 119).

As obras e escritores tratados nas outras unidades foram, em parte, decorrência das tendências de Goldmann via Bosi. Assim, Megale e Matsuoka se viram na necessidade de examinar *O amanuense Belmiro*, de Ciro dos Anjos, na nona unidade. E, mais em consonância com outros livros didáticos, de *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo, na décima primeira unidade. Entre elas estava a unidade dedicada a *Fogo Morto*, de José Lins do Rego.

A análise daquela que é considerada a obra-prima do escritor paraibano foi realizada em pouco mais de meia página, o suficiente para abordar as três partes do romance, caracterizando os três personagens que ocupam as posições centrais no enredo. Eis:

Fogo morto é um romance dividido em três partes. A primeira parte: “O mestre José Amaro”. “Velho de aparência doentia, de olhos amarelos, de barba crescida”, era mestre José Amaro seleiro estabelecido à beira da estrada, em terras do engenho Santa Fé. Casado com D. Sinhá, tem uma filha, Marta. Luta contra o senhor de engenho que o quer fora de sua propriedade e sofre agudamente com a situação da filha que não se casa e, ao final, torna-se histérica. Porque ia ficando cada vez mais amarelo, espalhou-se que estava virando lobisomem. É então Sinhá quem se magoa e não consegue esconder.

A segunda parte: “O engenho de Seu Lula.” “O capitão Tomás Cabral de Melo chegara ao ponto mais alto de sua vida”. Fez o engenho de Santa Fé, desde o começo, ainda no tempo da escravidão, e chegara ao apogeu. “Mas foram-se os anos e o capitão Tomás tinha uma mágoa. Por que não se casara a sua filha mais velha?” É então que Luís César de Holanda Chacon, o primo Lula, se casa com Amélia. “O capitão não deixou que a filha fosse morar fora prá longe.” Por morte do sogro, Lula de Holanda assume a casa. Incapaz, desbarata a herança e leva o engenho à derrocada.

A terceira parte: “O capitão Vitorino”. Em toda a região do Pilar, defensor dos injustiçados, surgia nas estradas Vitorino Carneiro da Cunha, o Papa-Rabo, montado na sua burrica. Primo do coronel José Paulino, o homem de maior prestígio do Pilar, Vitorino era casado com D. Adriana. Seu filho Luís, uma vez graduado na Marinha, querera, em vão, levá-los para o Rio.

Embora o romance venha assim tripartido, as três personagens principais e suas vidas se misturam no decorrer de cada parte. Extraído da 3ª parte do livro, o texto que se segue coloca em evidência o capitão Vitorino, mas o coronel Lula de Holanda é um dos móveis da ação, da qual participam também, com relevo, o coronel José Paulino e Antônio Silvino, o chefe do cangaço: (3ª ed., 1977, v. 3, p. 136).

Assim situado, o excerto, conforme dito, da 3ª parte — mais precisamente do capítulo 4 —, iniciava-se em: “Tudo se calara e D. Amélia parecia que havia saído de um sonho. Agora, a casa silenciava” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 136). Nessa atmosfera de silêncio, caiu a noite. E, de repente, a cena se movimentou: “Era o Capitão Antônio Silvino no Santa Fé. Os cangaceiros cercaram a casa e o negro Floripes, amarrado, chorava de medo.” (Ibid., p. 137). O capitão diz que é de paz e que quer apenas o ouro. Uma das primeiras coisas que o chefe-cangaceiro afirma é que protege um morador, sem mencionar o nome: “Nele não se bole. Homem que merece a minha proteção eu protejo mesmo. Protejo na ponta do punhal, na boca do rifle. Isto, felizmente, o Coronel sabe.” (Ibid., p. 138). O excerto também é interessante por envolver os três principais personagens — Amaro está envolvido indiretamente, pois não está presente. Lula e Vitorino participam da cena. Outros personagens importantes, objeto de diálogo dos personagens, o capitão cangaceiro e o coronel José Paulino também participam. As questões que se seguiam ao excerto seguiam a mesma linha daquelas sobre *São Bernardo*, entretanto, algumas não encaminhavam a resposta e exigiam uma leitura atenta da totalidade do trecho da obra literária. Por exemplo: “Quanto tempo durou a ação narrada no texto?” (Ibid., p. 145). A proposta de redação, mais uma vez, poderia ser profícua: “Pesquise a respeito de cangaceiros ou de figuras típicas dentre o povo e redija seu texto deixando o leitor entrever o que de característico apresentam estas personagens.” (Ibid., p. 145).

A exposição dessa unidade foi bastante curta e limitou-se a um panorama de parte da obra de José Lins do Rego sob o título de *Romance cíclico*:

Menino de engenho, de José Lins do Rego, narra a infância de Carlinhos no engenho de seu avô, coronel José Paulino. Carlos de Melo, na adolescência, tem sua história continuada em *Doidinho*, livro que conta sua vida no internato. Em *Banguê*, o Dr. Carlos de Melo abandona o engenho, na decadência: “Dei o engenho ao tio Juca por trezentos contos”. Com *Usina*, escreveu o próprio José Lins do Rego, “termina a série de romances que chamei um tanto enfaticamente de ciclo da cana-de-açúcar”. Aí está um ciclo completo de obras: há uma sequência cronológica, alinhando os enredos dos romances. No caso, o ciclo da cana-de-açúcar tanto é constituído pela vida de Carlos de Melo como, e talvez sobretudo, pela visão completa da primitiva economia canavieira dos engenhos, devorada e substituída pela máquina industrial moderna das usinas. *O moleque Ricardo* não integra o ciclo da cana-de-açúcar, mas sua história deriva dele. *Fogo morto* retoma a matéria do ciclo e constitui “uma admirável síntese de toda uma época”. (3ª ed., 1977, v. 3, p. 145)

Por fim, antes dos exercícios finais, havia ainda uma também breve biobibliografia do escritor:

Nasceu José Lins do Rego em 1901, no Engenho Corredor, em Pilar, na Paraíba, e faleceu no Rio de Janeiro em 1957. Formou-se em Direito, em Recife, e foi promotor em Minas Gerais. Em Maceió, conviveu com Graciliano Ramos, Jorge de Lima e Raquel de Queirós. A amizade com Gilberto Freyre, desde os tempos de Recife, e a ligação com José Américo de Almeida, autor de *A bagaceira* (1928), e Olívio Montenegro motivaram bastante seu talento literário. Sua obra quase toda está orientada dentro do espírito do *Manifesto regionalista* de 1926. (3ª ed., 1977, v. 3, p. 146)

Depois de enumerar as obras, complementavam:

Além do ciclo da cana-de-açúcar, já apontado nesta lição, costuma-se classificar *Pedra Bonita* e *Cangaceiros* como ciclo dos beatos e cangaceiros, ao qual se ligam *Pureza* e *Riacho doce*. (3ª ed., 1977, v. 3, p. 146)

Como é possível verificar pelas citações, nem o panorama das obras nem a biobibliografia retomavam a ideia de tensão crítica.

Literatura e Linguagem certamente foi uma das referências de Douglas Tufano para a estruturação de seu título didático em três volumes, embora o autor não a mencione. Ao responder sobre a decisão quanto a distribuição dos conteúdos pelas três séries do 2º grau, observou: “essa foi uma novidade que ajudei a implantar, pois foi nesse período que começaram a surgir coleções como a minha, que deve ter sido a segunda ou terceira do mercado”.¹¹ No ano de 1975, Tufano publicou um livro didático em volume único, que seria reformulado concomitantemente à elaboração da obra em três volumes. Vejamos o movimento das reformulações.

¹¹ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

Na 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*, antes de abordar Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos, Tufano salientava na introdução ao pré-modernismo:

Temos que destacar, entretanto, alguns autores que trouxeram algo original à nossa literatura; e o que faz desses autores verdadeiros predecessores dos modernos é uma certa *consciência crítica da nossa realidade*, expressa, em maior ou menor grau, em suas obras. Embora ainda estejam presos a uma linguagem de características tradicionais, a visão da realidade brasileira e a própria concepção estética já os aproximam dos autores modernos. (1ª ed., 1975, p. 149).

O início e o restante da exposição não faziam nenhuma referência a questões regionais, era mencionado o abandono, “de certa forma”, dos “velhos esquemas realistas do século XIX” (1ª ed., 1975, p. 150). Na exposição da 2ª edição, reformulada, a qual era idêntica ao tópico *Romance e consciência nacional* do volume 2 de *Estudos de Língua e Literatura*, a coisa mudava substancialmente de figura, pois era feita a relação entre antigo “regionalismo”, os “pré-modernos” (de “agudo senso crítico”) e “uma das tendências que marcaram decisivamente o modernismo”, os dois últimos investigavam “mais profundamente o Brasil” — além de incluir o esquecido Graça Aranha. Convém citá-la na íntegra, pois ela tinha um tom de preparativo para as obras dos escritores que interessam nessa pesquisa:

Nas primeiras décadas do século XX, surgiram no Brasil alguns escritores que, diferentemente da grande maioria, tiveram uma outra atitude perante a nossa realidade sócio-cultural.

Expressando uma visão mais crítica e penetrante dos problemas brasileiros, autores como Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Graça Aranha e Lima Barreto, em maior ou menor grau, acabaram por antecipar uma das tendências que marcaram decisivamente o Modernismo, que é justamente a criação de uma literatura que investigasse e questionasse mais profundamente o Brasil. Por essa característica, portanto, esses autores podem ser considerados pré-modernos.

Como já vimos anteriormente, o desenvolvimento do regionalismo contribuiu para que aumentasse o interesse pela descrição da “realidade” brasileira. No entanto, ainda não existia um agudo senso crítico, pois os escritores regionalistas, de um modo geral, preocuparam-se apenas em “retratar” o interior do Brasil no que ele representava de pitoresco e curioso, sem intenções de analisá-lo profundamente.

Portanto, podemos dizer que a diferença principal entre esses autores e os considerados pré-modernos está em que estes últimos expressaram em suas obras a consciência de alguns dos problemas que afetavam a realidade nacional, fazendo a denúncia de certos desequilíbrios sócio-culturais importantes, tais como: a terrível situação do sertanejo nordestino; o contrastante nível de vida das diversas camadas da população brasileira; a decadência e pobreza de muitas regiões isoladas do interior etc. (2ª ed., 1978, p. 127; 1ª ed., 1978, v. 2, pp. 147-148).

Já sobre o modernismo, também houve reformulações nas abordagens realizadas na 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*. A confrontação das edições revela que as abordagens da 2ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* eram, em muitas partes, um resumo das da 1ª edição de *Estudos de Língua e Literatura*, pois, entre uma e outra verifica-se a supressão de diversos parágrafos. Entretanto, é possível constatar que não foram realizadas

mudanças na linha interpretativa adotada por Tufano. Assim, o autor do livro didático começava lembrando a aceitação pela crítica da *Semana* como marco e tratava do artigo de Lobato sobre Malfatti. Ao abordar as características estéticas da 1ª fase iniciava: “A principal contribuição desses jovens artistas foi a *conquista da liberdade de criação e expressão*.” (1ª ed., 1975, p. 158), era “a fase de combate ou de destruição” (1ª ed., 1975, p. 159). Na sequência, tratava dos grupos e revistas modernistas, e aqui houve a inserção de um parágrafo:

É publicado, ainda, em 1926, o *Manifesto Regionalista de Recife*, de linha tradicionalista, e cuja finalidade é “desenvolver o sentimento de unidade do Nordeste, já tão claramente caracterizado na sua condição geográfica e evolução histórica e, ao mesmo tempo, trabalhar em prol dos interesses da região nos seus aspectos diversos: sociais, econômicos e culturais” [nota 4: Apud Telles, Gilberto M. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1973, p. 216] (2ª ed., 1978, p. 148; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 18)¹²

No capítulo sobre a 2ª fase da prosa do modernismo, além das partes preparatórias inseridas através das reformulações constantes na 2ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* e na 1ª de *Estudos de Língua e Literatura*, Tufano reconsiderou a significação do que designou por “revisão crítica do Brasil”. Assim, iniciava a exposição com uma observação quanto às datas funcionarem apenas como um recurso didático. Afirmava que a crítica considerava esse período como *fase de construção* e salientava: “a grande produção dessa segunda fase afirmou-se como boa literatura mais em virtude da própria capacidade dos novos escritores do que em função do movimento inicial de 1922.” (1ª ed., 1975, p. 171). Entretanto, a fase anterior propiciou a aceitação pública desta segunda fase. Passava, então, a focar o romance, pois a característica mais marcante dessa fase foi “o *desenvolvimento do romance*” (Ibid., p. 172), os romances “criaram um amplo painel crítico da nossa realidade. Essa conscientização dos nossos problemas, mais profunda em alguns autores do que em outros, acabou realizando uma das aspirações da primeira fase do Modernismo, que pretendia entre outras coisas fazer uma revisão crítica do Brasil.” (Ibid., p. 172). Isto posto, abordava as obras dos cinco escritores que investigamos nos seguintes termos:

Desse modo temos o que se poderia chamar de literatura regionalista moderna, que se destacou pela revelação de graves problemas regionais e, no plano estético, pelo aprimoramento da técnica e linguagens romanescas.

O grande destaque deve ser feito ao chamado *romance nordestino*, que agrupou autores do mais alto nível, produzindo obras que marcaram a literatura brasileira, como, por exemplo: Graciliano Ramos (*São Bernardo e Vidas Secas*); José Lins do Rego (*Fogo Morto*); Jorge Amado (*Terras do Sem Fim*); José Américo de Almeida (*A Bagaceira*); Rachel de Queiroz (*O Quinze*) e outros. Todos esses escritores abordaram, com maior ou menor intensidade, os problemas básicos do Nordeste

¹² Observamos que, em mais um indício de resumo, a referência bibliográfica aparece somente na versão em três volumes.

brasileiro: *a seca, a situação social do sertanejo, a decadência das velhas estruturas econômicas, as transformações sociais, etc.* Muito embora não tenha havido um movimento consciente entre os autores, o que os aproxima é exatamente a mesma preocupação crítica por essas regiões do Brasil. (1ª ed., 1975, p. 172).

Tanto na 2ª edição de *Estudos de Literatura brasileira* quanto na 1ª de *Estudos de Língua e Literatura*, foi diminuída a ênfase no regional em detrimento do aspecto social:

Passada a fase de combate e agressividade contra os tradicionalistas e com a conquista definitiva da liberdade linguística que valorizava artisticamente o falar cotidiano e popular do Brasil, a prosa desenvolveu-se em várias direções:

— **prosa regionalista** — refletindo as preocupações sociais e políticas que agitavam o Brasil, a ficção envereda para o documentário social, de que o romance nordestino é o principal exemplo. A publicação, em 1928, do romance *A bagaceira*, de José Américo de Almeida, foi o marco inicial do aparecimento de uma série de obras cuja preocupação fundamental foi o interesse pelos problemas econômicos do Nordeste, pelo drama das secas e a denúncia da exploração da população humilde e das desigualdades sociais. Nessa linha, surge uma importante geração de escritores, dentre os quais se destacam: Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Jorge Amado.

[...]

Como se pode observar, a prosa enriqueceu-se bastante. Ressalte-se, porém, que apenas didaticamente pode-se isolar assim essas tendências, pois há autores que desenvolveram mais de uma característica em suas obras. Essa esquematização representa apenas um quadro geral das direções seguidas pela prosa no período que vai mais ou menos de 1930 a 1945. (2ª ed., 1978, pp. 161-162; 1ª ed., 1979, v. 3, pp. 57-58)¹³

Nas abordagens de cada um dos escritores, sobre Graciliano Ramos, a 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* dava maior relevo ao aspecto regional, assim, depois de sucintas informações biográficas sobre o escritor, caracterizava o conjunto da obra como tematizando o “homem do interior”, de uma “região hostil”, apesar de chegar ao “universal” pela consideração do “lado psicológico”:

Sua preocupação maior foi analisar a condição do homem do interior, seu fatalismo e seu eterno combate com uma região hostil, além de explorar também o lado psicológico, em romances de grande profundidade sobre a condição humana, independentemente das limitações regionais. Dessa maneira supera o regional e atinge também o universal. Sua linguagem revela experimentações linguísticas que vimos em alguns autores anteriores. (1ª ed., 1975, pp. 172-173).

Na 2ª edição, havia uma alteração sutil mas que justificava a dimensão universal pela forma como as obras do escritor abordavam as “relações humanas”:

Focalizando problemas sociais do Nordeste, Graciliano Ramos, no entanto, expressa em sua obra uma visão bem mais profunda e crítica das relações humanas, superando o meramente regional para atingir uma dimensão mais abrangente e universal, como se poderá observar pelos textos que serão analisados. (2ª ed., 1978, p. 162)

¹³ No trecho suprimido, Tufano tratava brevemente da *prosa urbana* (Veríssimo, Marques Rebelo, José Geraldo Vieira e Otávio de Faria) e da *prosa intimista* (Lúcio Cardoso, Cornélio Pena e Cyro dos Anjos).

A 1ª edição de *Estudos de Língua e Literatura* contava com um tópico a mais nessa exposição, “sondagem psicológica”. Nele, Tufano explicitava o interesse de Graciliano Ramos em “se aprofundar no interior das personagens para sondar-lhes o mundo íntimo” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 71), principalmente em *Angústia* e *São Bernardo*. Sem deixar isso muito claro, o autor do livro didático fazia um interessante cruzamento de questões psicológicas e sociais do protagonista do primeiro romance:

No primeiro narra a história de Luís da Silva, que durante toda a narrativa debate-se com suas frustrações, incapaz de sair da pobreza e da mediocridade em que vive. Sente uma raiva de todos à sua volta com a angústia aumentando à medida que vê o sucesso dos outros, sobretudo de Julião Tavares, um rico irresponsável que lhe seduz a noiva para depois abandoná-la.

O seu ódio à sociedade que o obriga a um comportamento degradante, a busca, no passado, das raízes de sua personalidade, as suas frustrações e planos mal sucedidos, tudo vai num crescendo que termina por levá-lo ao crime. Ao assassinar Julião Tavares é como se todas as suas amarguras e fraquezas acabassem. Vendo no rival tudo que ele sempre quis ter e ser e não pôde, ao eliminá-lo busca recuperar seu equilíbrio interior.

Construído de modo complexo, em longos monólogos, este romance é uma das mais significativas obras de análise psicológicas [sic] do modernismo. (1ª ed., 1979, v. 3, p. 71)

Mais uma vez, eram feitas expansões consideráveis entre as edições. Isso também ocorreu no que se referia à análise do romance *São Bernardo*. Na 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*, o excerto era, coincidentemente, o mesmo de *Literatura e Linguagem*. E a análise que o precedia era rápida e com imprecisões:

Narrado em 1ª pessoa por Paulo Honório, personagem central, que procura, através da narrativa, reconstruir sua vida e compreender certos atos que o levaram ao ponto em que está: de grande senhor da fazenda São Bernardo, rico, calculista e frio, não hesitando em usar as pessoas para atingir seus objetivos, como Madalena, com quem se casou por interesse, agora se encontra sozinho, em franca decadência, com a esposa morta e abandonado por todos. Um sentimento fatalista invade a personagem e o trecho escolhido mostra sua reflexão sobre o destino e o desencontro de sua vida. (1ª ed., 1975, p. 173)

O interesse inicial de Paulo Honório por Madalena era a necessidade de um herdeiro, a passagem pode sugerir interesse material. O certo é que Tufano aprofundou significativamente a análise do romance nas edições seguintes. E a iniciava por explicitar o que não havia sido colocado em relação a *Angústia* (a fusão social-psicológico). Convém citá-la na íntegra:

O social e o psicológico se fundem em *São Bernardo* para criar uma obra de profunda análise das relações humanas.

A narrativa, em primeira pessoa, gira em torno da vida de um fazendeiro, Paulo Honório, que, tendo passado uma infância extremamente pobre, procura viver depois em função do dinheiro e da riqueza que conseguiu obter.

Possuindo um fino tato para negócios e aproveitando-se das fraquezas de Luís Padilha, jogador irresponsável, compra-lhe a fazenda São Bernardo, onde trabalhara anos antes, e faz dela uma fonte de riqueza.

Astucioso, desonesto, não hesitando em amedrontar ou corromper para conseguir o que deseja, Paulo Honório vê tudo e todos como objetos cujo único valor é o lucro que possam lhe trazer.

Casa-se com Madalena, simples professora sem emprego que vive com uma tia velha, procurando garantir assim um herdeiro para São Bernardo. Mas Madalena, que vive em função de outros valores, é o único elemento que Paulo Honório não consegue transformar em objeto.

Ela discute frequentemente com ele a propósito da condição de vida dos empregados da fazenda, despertando nele uma raiva funda e ao mesmo tempo uma confusão mental e incompreensão que o atormentam. Não a compreende, pertencem a mundos diferentes. Nasce-lhe o filho, mas a situação não se altera.

A vida angustiada e o ciúme exagerado de Paulo Honório desesperam Madalena, levando-a ao suicídio. Pouco a pouco todos abandonam São Bernardo. Uma queda nos negócios leva a fazenda à ruína. Sozinho, Paulo Honório vê sua vida destruída e na solidão procura escrever a história de sua vida.

O romance na verdade é a narração de Paulo Honório em retrospectiva da vida que levou. E ele sente uma estranha necessidade de escrever esse livro, numa tentativa de compreender, pelas palavras, não só os fatos de sua vida como também sua própria esposa, suas atitudes e seu modo de ver o mundo: “Com efeito, se me escapa o retrato moral de minha mulher, para que serve esta narrativa? Para nada, mas sou forçado a escrever”.

À medida que a narração avança, progride também a sua consciência com relação ao próprio significado último de sua existência, que é desanimador e frustrador: “Cinquenta anos! Quantas horas inúteis! Consumir-se uma pessoa a vida inteira sem saber para quê! Comer e dormir como um porco! Como um porco! Levantar-se cedo todas as manhãs e sair correndo, procurando comida! E depois guardar comida para os filhos, para os netos, para muitas gerações. Que estupidez! Que porcaria! Não é bom vir o diabo e levar tudo?”

Balanço trágico de um homem que, perdido nos laços confusos do sistema social, acabou por desumanizar-se para poder viver: “A culpa foi minha, ou antes a culpa foi desta vida agreste, que me deu uma alma agreste”. (2ª ed., 1978, pp. 162-163; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 72)

Na 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*, o excerto era idêntico ao do livro didático de Megale e Matsuoka. Nas edições seguintes, o excerto foi extraído do trecho final do romance e focava a culpabilização do sistema social e da profissão: “Creio que nem sempre fui egoísta e brutal. A profissão é que me deu qualidades ruins” (2ª ed., 1978, p. 164; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 73). Iniciava-se em: “As janelas estão fechadas. Meia-noite.” As questões, as mesmas nas duas edições, confirmavam a linha seguida por Tufano. Não se valiam de termos literários e privilegiavam a psicologia do personagem mais enquanto psicologia e não enquanto personagem. Por exemplo: “Essa espécie de balanço feito por Paulo Honório leva-o a constatar que estragou a sua vida. Porém, mais do que isso, verifica que o seu caráter é imutável. Como ele justifica o seu modo de viver e de se relacionar com as pessoas?” (2ª ed., 1978, p. 164; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 74).

Outra ampliação posterior à 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* foi a inserção de uma análise sobre *Vidas Secas*, também seguida de excerto. Mais uma vez, apesar de iniciar realçando o “elemento regional”, era dada ênfase à problemática social através das vidas “exploradas por outros homens”, vidas oprimidas:

A presença do elemento regional, da terra condicionando o comportamento das personagens, o flagelo da seca, tudo isso encontra expressão em *Vidas Secas*.

Composto de uma sucessão de pequenos quadros que focalizam aspectos diversos de uma família de sertanejos (Fabiano, sinhá Vitória, dois filhos e a cachorra Baleia), *Vidas Secas* surpreende pelo relato objetivo dessas vidas sem horizontes, sem grandes ambições e exploradas por outros homens.

Fugindo da seca essa família de retirantes encontra uma fazenda abandonada. Instala-se ali e, com a volta das chuvas, vem o dono e Fabiano submete-se às suas ordens para ficar trabalhando como vaqueiro e assim sustentar os seus.

A incapacidade de usar bem a linguagem, de falar “palavras difíceis”, isola Fabiano das outras pessoas. A exploração de seu trabalho aparece quando, por simples ignorância, na hora do ajuste de contas é confundido e ludibriado nos saldos e lucros. Sente-se enganado mas nada pode fazer: “Na palma das mãos as notas estavam úmidas de suor. Desejava saber o tamanho da extorsão. Da última vez que fizera contas com o amo o prejuízo parecia menor. Alarmou-se. Ouvira falar em juros e prazos. Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado”.

Fabiano assim vai associando à linguagem o mundo dos “homens sabidos”, e passa a temer a ambos. As palavras lhe parecem dotadas de um poder mágico e admira os que conseguem pronunciá-las.

Quando volta o período das secas, a família abandona a fazenda e recomeça suas andanças. Fabiano e sinhá Vitória, de olhos no futuro, mantêm ainda uma remota esperança de que as coisas talvez melhorem e seus filhos não precisem passar pelo que estão passando: “Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de sinhá Vitória, as palavras que sinhá Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho.” (2ª ed., 1978, p. 165; 1ª ed., 1979, v. 3, pp. 74-75)

Os excertos pospostos a essa análise não eram os mesmos nas duas edições. O mais de acordo com a abordagem era inserir, assim como foi feito na 2ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*, trecho do capítulo *Contas*. Depois de sinhá Vitória concentrar-se diante de sementes e fazer cálculos, Fabiano vai fazer o acerto com o patrão, que diverge nas contas: “Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que ele era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco.” (2ª ed., 1978, p. 166). O patrão se zanga com a “insolência” de Fabiano, este, por sua vez, recua: “Se havia dito palavra à toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar.” (Ibid., p. 166). E Fabiano vai-se embora, para no caminho, examina o dinheiro: “procurando adivinhar quanto lhe tinham furtado. Não podia dizer em voz alta que aquilo era um furto, mas era. Tomavam-lhe o gado quase de graça e ainda inventavam juro. Que juro! O que havia era safadeza.” (Ibid., p. 166). Exclama: “— Ladroeira.” (Ibid., p. 166). E rememora outro episódio, da vez que um cobrador da prefeitura veio lhe cobrar impostos pela venda de um porco: “Supunha que o cevado era dele. Agora se a prefeitura tinha uma parte, estava acabado. Pois ia voltar para casa e comer a carne. Podia comer a carne? Podia ou não podia?” (Ibid., p. 166).

No volume 3 de *Estudos de Língua e Literatura*, o excerto era a parte final do capítulo *O soldado amarelo*. Assim, foi necessária uma breve introdução na qual o autor do livro didático assinalava que se tratava do mesmo soldado que, num dia em que Fabiano foi à cidade fazer compras, o convidara para um jogo e o roubara. Fabiano se retirou do jogo e o soldado se irritou, provocou Fabiano e depois o prendeu, fazendo-o passar uma noite na cadeia. Fabiano, em seu território, reencontra o soldado, perdido, e assim se iniciava o trecho: “Deu um passo para a catingueira. Se ele gritasse agora ‘Desafasta’, que faria o polícia? Não se afastaria, ficaria colado ao pé de pau. Uma lazeira, a gente podia xingar a mãe dele. Mas então...” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 75). Fabiano pensa em dar fim ao soldado: “Aquele cambada só servia para morder as pessoas inofensivas. Ele, Fabiano, seria tão ruim se andasse fardado? Iria pisar os pés dos trabalhadores e dar pancadas neles? Não iria.” (Ibid., p. 75). Fluía a consciência de Fabiano, que ponderava: “Se aquela coisa tivesse durado mais um segundo, o polícia estaria morto.” (Ibid., p. 76). O vaqueiro recuou: “Inutilizar-se por causa de uma fraqueza fardada que vadiava na feira e insultava os pobres! Não se inutilizava, não valia a pena inutilizar-se. Guardava a sua força.” (Ibid., p. 76). O soldado percebeu seu recuo e perguntou o caminho, Fabiano disse, ou pensou: “— Governo é governo.” E cedeu: “Tirou o chapéu de couro, curvou-se e ensinou o caminho ao soldado amarelo.” (Ibid., p. 76).

No tocante a José Lins do Rego, também houve reformulações consideráveis tanto na biobibliografia quanto na análise do romance (*Fogo Morto*) e na seleção dos excertos. Na 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*, Tufano dizia sobre o escritor:

Dos escritores dessa fase, sua obra é a que mais revela reminiscências e fatos presenciados na infância e adolescência, passadas no engenho do avô. Por isso sua obra reflete características acentuadamente memorialistas, abordando os problemas da decadência das antigas estruturas econômicas do Nordeste, dos autoritários senhores de engenho, além de analisar também o misticismo de sua gente, onde se destaca a figura dos cangaceiros. (1ª ed., 1975, p. 176)

Na 2ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* e na 1ª de *Estudos de Língua e Literatura*, embora tenha ainda focado o Nordeste, desenvolveu o “social”. Lia-se:

Dos escritores dessa fase, sua obra é a que mais revela reminiscências da infância e adolescência, passadas no engenho do avô. Ligado sentimentalmente àquela região do Nordeste, sua obra expressa uma simpatia muito grande pelo modo de viver antigo e ao mesmo tempo uma amargura pelas transformações por que vão passando aqueles lugares em consequência das mudanças sociais e econômicas. Os romances em que abordou o tema da vida dos engenhos, a decadência das velhas estruturas econômicas e sociais, os desmandos dos autoritários senhores de engenho, costumam ser reunidos no que o próprio autor chamou de ciclo da cana-de-açúcar: [...]. (2ª ed., 1978, p. 167; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 61)

Já quanto à análise de *Fogo Morto*, no livro didático editado em 1975 restringia-se a um parágrafo que ficava na caracterização sumária dos três personagens centrais:

É considerado o melhor romance de José Lins do Rego. Nesta obra, o autor traça um amplo painel em que se entrelaçam três destinos principais: o de mestre Amaro, seleiro frustrado e amargurado; o do coronel Lula, dono do Engenho Santa Fé, que pouco a pouco vai decaindo e empobrecendo, até a ruína total; e o do Capitão Vitorino, compadre do mestre Amaro e sempre em busca de justiça, contra a corrupção e a violência dos poderosos. Além disso, a presença marcante da realidade física do Nordeste, do bandido justiceiro (Antônio Silvino), das superstições e credences do povo da região, tornam este romance uma verdadeira obra-prima. (1ª ed., 1975, p. 176).

Nas edições de 1978 e 1979, Tufano ampliava a caracterização dos personagens e destacava as habilidades narrativas de Lins ao entrelaçar os focos em cada uma das partes para a representação da decadência de todo um universo social, o que fora designado na biobibliografia por “velhas estruturas econômicas e sociais”:

É considerado o melhor romance de José Lins do Rego. Pertence ao ciclo da cana-de-açúcar e é dividido em três partes.

A primeira parte – “O mestre José Amaro” – enfoca principalmente a figura desse velho seleiro frustrado, que mora com a mulher e a filha nas terras do engenho Santa Fé, cujo dono, Lula de Holanda, quer que ele vá embora.

Às brigas com o senhor do engenho somam-se as desilusões com a própria profissão e com a vida familiar, com sua filha solteira sempre chorando pelos cantos, sua mulher a resmungar.

“O engenho de seu Lula” é o título da segunda parte e trata da história do Santa Fé, que prosperou com seu primeiro dono, o capitão Tomás Cabral de Melo mas foi se acabando nas mãos do genro Luís Cesar de Holanda Chacon, o seu Lula, casado com Amélia.

A terceira parte tem por título “O capitão Vitorino”, compadre do mestre Amaro e espécie de herói quixotesco, que vivia lutando e brigando por justiça e igualdade, sempre em defesa dos humildes contra os poderosos da terra, sendo por isso ridicularizado. É, no entanto, o único que permanece firme até o fim, pois o mestre Amaro, não suportando as frustrações e a solidão (a filha enlouquecera e fora internada e a mulher o abandonara) acaba por suicidar-se, enquanto o coronel Lula, atacado por doenças, está praticamente morto.

Destaca-se a habilidade do autor em estruturar as sequências narrativas, entrelaçando as ações das personagens em todas as partes e fixando a decadência econômica do engenho Santa Fé juntamente com a decadência da própria vida das famílias, que lá moravam. Do amplo quadro das personagens, sobressaem-se ainda o cangaceiro Antônio Silvino, o cego Torquato, o negro Passarinho e o coronel José Paulino. (2ª ed., 1978, p. 168; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 62).

O excerto da 2ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* permaneceu o mesmo da 1ª edição. Tratava-se de uma parte intermediária do primeiro capítulo do romance. Iniciava-se em: “O bater do martelo do mestre José Amaro cobria os rumores do dia que cantava nos passarinhos, que bulia nas árvores, açoitadas pelo vento. Uma vaca mugia por longe. O martelo do mestre era forte, mais alto que tudo.” O excerto faz parte do capítulo inicial da narrativa e não ilustrava bem a exposição de Tufano. Acabava focando apenas o Mestre Amaro, orgulhoso de sua condição relativamente autônoma, que dizia de si mesmo: “Mestre

José Amaro é pobre, é atrasado, é um lambe-sola, mas grito não leva” (2ª ed., 1978, p. 169). O último parágrafo colocava, em fala do mestre, a questão social, apontada nas edições de 1978 e 1979: “Estou falando é da laia toda. Não está vendo que, comigo delegado, a coisa não corria assim? Aonde já se viu autoridade ser como criado, recebendo ordem dos ricos? Estou aqui no meu canto mas estou vendo tudo. Nesta terra só quem não tem razão é pobre.” (Ibid., p. 169).

A 1ª edição de *Estudos de Língua e Literatura* trazia, além da mesma análise de *Fogo Morto*, três excertos. O primeiro deles, extraído da segunda metade do oitavo e último capítulo da primeira parte, “O mestre José Amaro”, era assim contextualizado:

O texto seguinte mostra as reflexões e mestre Amaro depois de ter recebido ordem para sair das terras em que morava. Sua filha, Marta, piorava e a loucura progredia; ficou resolvido que ela seria internada. O aspecto doentio do mestre e seus passeios à noite, fizeram correr o boato de que ele era um lobisomem. Este é um texto que mostra bem o peso da angústia de mestre Amaro. (1ª ed., 1979, v. 3, p. 62).

“E não falou mais. Foi para a sua rede, enjeitou a janta, e na escuridão do quarto as coisas começaram a rodar na sua cabeça.” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 62) — estas eram as palavras que iniciavam o trecho. O narrador esmiúça o fluir da consciência amarga do mestre: “A terra era do senhor de engenho, e ele que se danasse, que fosse com os seus cacos para o inferno. Um ódio de morte tomou-o de repente.” (Ibid., p. 63). O personagem pensava na forma como o povo o via, como um monstro, como um lobisomem, temiam-no. Ele também tinha medo, sem saber de quê. Mestre Amaro agarrou-se, então, a um pedido do cangaceiro Capitão Antônio Silvino, pois sua casa ficava em importante ponto de passagem por onde chegavam notícias relevantes para o Capitão. E assim se encerrava: “Levantou-se da rede e chegou até fora de casa. Só as estrelas se viam no céu, e tudo mais, de um pretume só.” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 64). De fato, o texto mostrava bem “o peso da angústia” do seleiro.

O segundo excerto, extraído do meio do sexto e último capítulo da segunda parte, “O engenho de Seu Lula”, focava este personagem, e era assim introduzido: “*O texto escolhido mostra, do ponto de vista de D. Amélia, esposa do coronel Lula, a marcha da decadência do engenho Santa Fé.*” (Ibid., p. 64). O narrador caracterizava o personagem Lula através de suas ações, objeto dos pensamentos e sentimentos de sua esposa, que era quem de fato tomava conta do engenho em decadência. Assim se iniciava: “D. Amélia conformava-se com as impertinências do marido.” (Ibid., p. 64). Enquanto a “cada ano que se passava mais o Santa Fé minguava” (Ibid., p. 65), Lula vivia em rezas em companhia do negro Floripes e sufocava a filha Neném, espantando pretendentes a namorado. A família praticamente não tinha vida

social. E apenas D. Amélia percebia a proporção da derrocada: “Seria somente ela quem teria coração, quem teria olhos para ver, ouvidos para ouvir, que era a ruína do Santa Fé.” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 66). Findava-se o trecho.

O terceiro excerto, também extraído do último (sétimo) capítulo da última (terceira) parte, “O Capitão Vitorino”, era situado por Tufano dessa forma:

Este último texto apresenta o capitão Vitorino depois de ter conseguido livrar da cadeia o mestre Amaro, o negro Passarinho e o cego Torquato. Apanhara do tenente mas conseguira se impor e vencer. O texto revela alguns aspectos importantes de sua personalidade. (1ª ed., 1979, v. 3, p. 66).

Embora não seja observado, no excerto, quase no final do romance, o narrador detinha-se pela última vez sobre o personagem e minuciava o fluxo da consciência de Vitorino, que, como indicado na análise geral do romance, era uma “espécie de herói quixotesco”. E Vitorino estava, de fato, mergulhado em sua própria consciência, assim se iniciava o trecho: “A velha deixou o quarto e saiu para o fundo da casa. Vitorino Fechou os olhos, mas estava muito bem acordado com os pensamentos voltados para a vida dos outros.” (1ª ed., 1979, v. 3, p.66). Depois de considerar ter enfrentado o Tenente Maurício, que perseguia os cangaceiros, e ter sido o responsável pela libertação de três amigos, Vitorino tinha vontade de poder, esse era o *leitmotiv* dos seus pensamentos e sentimentos: “Ele tinha o Pilar para tomar conta, ele tinha o seu eleitorado, os seus adversários. Tudo isto precisava de seus cuidados, da força do seu braço, de seu tino.” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 66). Havia ainda muitos tenentes do governo a ser enfrentados. O herói quixotesco parecia encarnar certos anseios populares: “Um dia tomaria conta do município. E tudo faria para que aquele calcanhar-de-judas fosse mais alguma coisa.” (Ibid., p. 67). Fantasiava uma vitória futura, um dia de triunfo: “Haveria muita festa, haveria tocata de música, discurso do Dr. Samuel, e dança na casa da Câmara. Viriam todos os chaleiras do Pilar falar com ele. Era o chefe, era o mais homem da terra.” (Ibid., p. 67). Não haveria corrupção na política nem opressão sobre o povo: “E não teria as besteiras de José Paulino, aquela tolerância para com sujeitos safados, que só queriam comer no cocho da municipalidade. Com Vitorino Carneiro da Cunha não haveria ladrões, fiscais de feira roubando o povo. Tudo andaria na correta, na decência.” (Ibid., p. 67).

De forma geral, as questões sobre os excertos de seguiam a linha psicologista, mas identificamos uma que destoava ao enfatizar a técnica narrativa: “Um dos recursos do autor para dar ao texto um caráter bem subjetivo, quase identificando narrador e personagem, é o uso constante do discurso indireto livre. Destaque do texto três exemplos desse tipo de discurso.” (Ibid., p. 64).

Quanto a Jorge Amado, a biobibliografia da 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* expunha sobre o escritor:

É um dos autores mais populares do Brasil e seus livros constituem frequentemente grandes sucessos de livraria. Abordando principalmente a região da Bahia, sua obra não possui sempre o mesmo nível, envolvendo desde temas políticos (no início de sua atividade) até simples narrativas pitorescas e humorísticas. Quanto à linguagem, a prosa de Jorge Amado se reveste de elementos líricos que a tornam extremamente agradável, produzindo um estilo capaz de aliar a poesia a certas denúncias sociais, sempre subjacentes em suas obras. Sua produção é muito extensa, estando entre seus principais livros: [...] (1ª ed., 1975, p. 179)

Tufano certamente considerou a especificação “região da Bahia” muito genérica e a modificou nas edições de 1978 e 1979. De qualquer forma, foi mantido um equilíbrio entre a indicação de aspectos regionais, político-sociais e formais. Embora seja possível afirmar que houve uma simplificação da exposição, que assim ficou:

Quase sempre preocupado em abordar problemas sociais e políticos, sua extensa obra trata tanto da região cacauzeira da Bahia quanto da zona urbana de Salvador, de que o autor é um hábil fixador de tipos humanos, costumes e festas populares. Um dos motivos de sua ampla aceitação junto ao público é a sua linguagem comunicativa, apoiada num vocabulário basicamente popular, num estilo a que não falta também um certo lirismo. (2ª ed., 1978, p. 170; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 58).

Na edição de 1975, Tufano deteve-se sobre o romance *Mar Morto*. A sucinta análise da obra, como as demais, dizia:

A história de Guma, mestre de saveiro, e a história de todos os que vivem à beira do mar, enfrentando a morte em cada viagem. O amor de Lívia, a mulher mais bonita do cais, que nasceu na cidade e sempre temendo os perigos do mar, queria levar Guma para longe, para onde a morte não fosse uma presença constante, desejo que não conseguiu realizar. Neste livro, a linguagem de Jorge Amado se torna predominantemente lírica, transformando o romance em páginas de intensa poesia. O trecho selecionado mostra o penúltimo capítulo, em que Lívia, sozinha, sente a solidão cair sobre si depois da morte de Guma. (1ª ed., 1975, 179)

Nas edições de 1978 e 1979, o autor do livro didático optou pela abordagem de um romance considerado literariamente melhor e no qual a temática político-social era mais marcante, *Terras do sem fim*:

Considerado uma das melhores realizações de Jorge Amado, este romance aborda a época da fixação e expansão das fazendas de cacau em São Jorge dos Ilhéus. Com a cobiça e o desejo de enriquecimento, surgem as lutas entre dois fazendeiros: o coronel Horácio da Silveira e Juca Badaró, da família dos Badarós, a mais rica da região. Ambas disputam as terras incultas de modo violento, principalmente Horácio, para quem as armas eram as únicas leis. Ao lado dessa linha principal do enredo, há o drama de Ester, esposa de Horácio, educada em outro meio e com outros sonhos, e que não se acostuma com a vida fechada e cercada de perigos que leva na fazenda, sempre sobressaltada pelos ruídos da mata e pelos crimes. Quando conhece Virgílio, um novo advogado que passa a frequentar a sua casa, vê nele a figura de seus sonhos de adolescente, perdidos com o casamento com Horácio. Acaba por tornar-se sua amante. A estrutura do livro mantém um suspense na sequência dos fatos que envolvem as lutas entre os fazendeiros e capangas e o drama íntimo de Ester. No final, ela morre

de tifo enquanto Virgílio, mais tarde, é assassinado por Horácio que fica sabendo de tudo. Com a posse de Sequeiro Grande, Horácio torna-se o chefe principal de São Jorge dos Ilhéus. (2ª ed., 1978, p. 170; 1ª ed., 1979, v. 3, pp. 58-59)

Seguia-se o excerto, que era assim introduzido: “O trecho escolhido mostra alguns aspectos do drama íntimo de Ester ao mesmo tempo que destaca a violência da vida no sertão” (2ª ed., 1978, p. 171; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 59). O texto foi extraído do meio do capítulo 4 da 2ª parte, “A mata”. Focava o fluir da consciência da personagem Ester. Na 2ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*, contraditoriamente, por ser livro em volume único, havia um parágrafo a mais que na 1ª edição de *Estudos de Língua e Literatura*. No primeiro iniciava-se em: “Balança-se na rede mansamente. Na sua frente, até onde seus olhos alcançam, estendem-se, subindo e baixando os morros, as roças de cacau, carregadas de frutos.” (2ª ed., 1978, p. 171). No segundo iniciava-se em: “Quisera um casamento simples, se bem Horácio tentasse fazer as coisas a grande: banquete e baile, foguetes e missa cantada.” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 59). Depois de descrever a paisagem que amedrontava Ester e narrar histórias sobre a violência do coronel contadas a ela antes do casamento, o narrador passa a perscrutar-lhe a consciência: “Se acostumou com tudo [...]. Se acostumou até com o marido” (2ª ed., 1978, p. 171). Só não se acostumava com a mata, com os ruídos, com proximidade dos animais. Teve um filho, muito parecido com o pai: “Era tudo dele e Ester pensava consigo mesma que ela era culpada, pois não colaborara no gestar daquele ser, nunca se entregara, fora sempre tomada como um objeto ou um animal.” (2ª ed., 1978, p. 172; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 59). As tempestades desesperavam Ester, as cantigas de ninar de sua infância, aprendidas na voz da avó protetora, a acalmavam, e também serviam para a criança. Rãs gritavam e adentravam a casa. E assim se findava o excerto: “E o grito de desespero, de despedida da vida, abalava as águas calmas do riacho, enchia de medo, de maldade e de dor, o cenário da noite amedrontadora.” (2ª ed., 1978, p. 172; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 60). As questões propostas, desta vez, desde a primeira, enfatizavam a construção literária: “Tente explicar como os gritos desesperados das rãs sendo mortas pelas cobras pode ser entendidos como símbolos da própria situação e estado de espírito de Ester.” (2ª ed., 1978, p. 173; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 61).

Entre *Literatura e Linguagem*, de Megale e Matsuoka, e as edições dos anos 1970 de *Estudos de Literatura Brasileira* e *Estudos de Língua e Literatura*, de Tufano, ganhava contornos mais precisos o novo lugar que cabia às obras dos cinco escritores que são objeto dessa investigação dentro da nova vulgata da disciplina de Português. Nas exposições dos três títulos didáticos em análise nesse capítulo, consideramos que, embora a dimensão regional

das obras não tenha sido abolida, ela perdeu a primazia. Isso era, assinalamos, no caso de Tufano, mais visível nas reformulações efetuadas depois da 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*. Houve mudança de foco em dois sentidos: as obras literárias eram da 2ª fase modernista e eram a respeito da “realidade brasileira”. No primeiro sentido, as obras e os escritores tornaram-se, definitivamente, a prosa ficcional canônica por excelência da 2ª fase do modernismo brasileiro, a fase de construção, compreendida entre 1930 e 1945, mais ou menos — essa fase era precedida por uma de destruição, de combate, de abertura de novos horizontes literários, ocorrida entre 1920 e 1930, também mais ou menos. Assim, pela diferenciação das fases e pela designação de “modernismo”, os autores de livros didáticos retomavam os esforços que eram empreendidos pelos estudos literários com propósitos de unificação da literatura brasileira.

Candido e Castello, na 1ª edição de *Presença da Literatura Brasileira*, ainda em 1964, referiam-se ao período 1922-1930 como “fase dinâmica”, com “estabilização posterior a esta data”, e afirmavam:

Há, no campo da prosa, a entrada na cena literária dos regionalistas nordestinos, e um surto geral de ficção renovada por todo o País. Desses prosadores, alguns representam uma espécie de modernização do Naturalismo; outros enriquecem o romance com preocupações psicológicas e sociais; quase todos aspiram a uma expressão vigorosa e simples, a um estilo liberto do academismo, e por aí coincidem com a atitude dos modernistas. Neste sentido, mesmo quando não provém da sua doutrinação, beneficiam-se dela, ao aproveitarem a limpeza de horizontes que ela trouxe e impôs. (CANDIDO; CASTELLO, 1964, v. 3, p. 18)

Isso significava uma distinção a mais na divisão de Candido apresentada em ensaio da década anterior no qual a literatura brasileira do século XX era dividida “quase naturalmente em três etapas ou fases (as duas palavras eram utilizadas): a primeira vai de 1900 a 1922, a segunda de 1922 a 1945 e a terceira começa em 1945.” (CANDIDO, 2008, p. 120). Nessa mesma década de 1950, Alceu Amoroso Lima, após cunhar o termo *pré-modernismo* para designar o período 1900-1922,¹⁴ propunha em *Quadro sintético da literatura brasileira* (1956):

O modernismo, propriamente dito, como movimento literário, hoje definitivamente incorporado à história das nossas letras, já passou, como o romantismo, seu grande precursor ideológico, por três fases mais ou menos distintas: a fase inicial, de 1920 a 1930, em que se lançaram as bases do movimento e apareceu a sua primeira geração, marcada pelo espírito da Revolução Estética, neo-romântica por anti-romantismo...; a fase central, onde a literatura brasileira que conta é, totalmente, impregnada pelo novo espírito, nascido do após-guerra de 1918, terminando com a morte de Mário de

¹⁴ Já no primeiro parágrafo do volume de *A literatura brasileira* dedicado ao período, Bosi reconhecia a paternidade do termo: “O termo *Pré-Modernismo* foi criado por Tristão de Ataíde para designar o período cultural brasileiro que vai do princípio deste século [XX] à Semana de Arte Moderna.” (BOSI, 1966, p. 11). Tratava-se de *Contribuição à História do Modernismo. O Pré-Modernismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

Andrade e o fim da segunda Grande Guerra, em 1945; a fase final, marcada por esse último decênio, que acabamos de viver até 1955 [...]. (LIMA, 1956, p. 99)

Entretanto, apesar das distinções, a obra panorâmica de Lima, admitida no próprio título, não pormenorizava a articulação entre as fases. Uma tentativa de articulação, um tanto quanto fatalista, foi a empreendida por Wilson Martins no sexto volume de *A literatura brasileira, O Modernismo (1916-1945)* — obra cuja 1ª edição é de 1965. O crítico chegou mesmo a elaborar um gráfico com uma “geração de experimentalistas” (1922-1928) e uma “geração de políticos” (1928-1939). Para Martins, de fato, houve uma resistência inicial ao modernismo: “tal será, em regra, o primeiro impulso de todos os intelectuais do Nordeste, como José Lins do Rego, Jorge de Lima, mas tarde Jorge Amado, para não falar dos que, como Graciliano Ramos, conservaram essa desconfiança até o fim dos seus dias” (MARTINS, 1965, p. 110). Entretanto, sustentava Martins, a trilha estava traçada, “a grande influência das ideias regionalistas coincidiria com o período de máxima expansão do Modernismo que já havia proposto, desde 1922, o programa que os romancistas do Nordeste iriam realizar na década de 1930” (Ibid., p. 116). Castello, por sua vez, em obra intitulada *José Lins do Rego*, publicada em 1961, cujo subtítulo era *modernismo e regionalismo*, já havia concretizado um trabalho de aproximar os dois movimentos — a obra, entretanto, não aparecia como referência básica dos autores de livros didáticos, mas é muito provável que as teses defendidas fossem do conhecimento deles. Castello recuperava as divergências iniciais de José Lins e de Gilberto Freyre no tocante às propostas dos participantes da Semana de Arte Moderna para, em seguida, mostrar como reconsideravam suas posições: para Freyre “os dois ‘movimentos’ terminam encontrando-se e harmonizando-se definitivamente, uma vez que realizam idêntico programa de compreensão da realidade brasileira e de estudo do caráter nacional” (CASTELLO, 1961, p. 198).

Assim, *Presença da Literatura Brasileira* sintetizou a visão de conjunto das fases do modernismo, o que seria reafirmado por Alfredo Bosi em obra que também se tornou referência básica para os autores de livros didáticos, *História Concisa da Literatura Brasileira*, publicada pela primeira vez em 1970. Para Bosi, depois de assinalar que o “experimentalismo estético dos melhores artistas de 22 fez-se quase sempre *in abstracto*, ou em função das vivências de um pequeno grupo, dividido entre S. Paulo e Paris”, as “décadas de 30 e de 40 vieram ensinar muitas coisas úteis aos nossos intelectuais” (BOSI, 1978, p. 430). Em literatura, tratava-se de uma nova proposta, um novo tipo de realismo, enriquecido pelos “abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 1930”:

[...] sendo o *realismo absoluto* antes um modelo ingênuo e um limite da velha concepção mimética de arte que uma norma efetiva da criação literária, também esse romance novo precisou passar pelo crivo de interpretações da vida e da História para conseguir dar um sentido aos seus enredos e às suas personagens. Assim, ao realismo “científico” e “impessoal” do século XIX preferiram os nossos romancistas de 30 uma *visão crítica das relações sociais*. Esta poderá apresentar-se menos áspera e acomodada às tradições do meio em José Américo de Almeida, em Érico Veríssimo e em certo José Lins do Rego, mas daria à obra de Graciliano Ramos a grandeza severa de um testemunho e de um julgamento. (BOSI, 1978, p. 436)

Retornaremos a Graciliano Ramos. Por ora, cabe assinalar que o segundo sentido da mudança de foco sobre as obras dos escritores aqui investigados, também retirando a primazia que era dada ao regional, residia no que Bosi designou por “visão crítica das relações sociais” e outros, mais genericamente, de “realidade brasileira”. As obras literárias passaram, nas exposições dos três livros didáticos em análise até esse ponto desse capítulo, a ser consideradas como tematizando preocupações sociais e políticas, exploração humana, desigualdades sociais, enfim, como escreveram Megale e Matsuoka, deixando evidente a mudança, questões que estavam “dentro de uma sociedade burguesa, regida pelo princípio da exploração do homem pelo homem” (p. 111, v3). Nesse sentido, convém lembrar os termos pouco regionais empregados por Candido ainda nos 1950:

Romance fortemente marcado de Neo-naturalismo e de inspiração popular, visando aos dramas contidos em aspectos característicos do país: decadência da aristocracia rural e formação do proletariado (José Lins do Rego); poesia e luta do trabalhador (Jorge Amado, Amando Fontes); êxodo rural, cangaço (José Américo de Almeida, Raquel de Queirós, Graciliano Ramos); vida difícil das cidades em rápida transformação (Érico Veríssimo). Nesse tipo de romance, o mais característico do período e frequentemente de tendência radical, é marcante a preponderância do problema sobre o personagem. É a sua força e a sua fraqueza. Raramente, como em um ou outro livro de José Lins do Rego (*Banguê*) e sobretudo Graciliano Ramos (*S. Bernardo*), a humanidade singular dos protagonistas domina os fatores do enredo: meio social, paisagem, problema político. Mas, ao mesmo tempo, tal limitação determina o importantíssimo caráter do *movimento* dessa fase do romance, que aparece como instrumento de pesquisa humana e social, no centro de um dos maiores sopros de radicalismo da nossa história. (CANDIDO, 2008, p. 131)

Reavaliando parte do mesmo período em texto inicialmente escrito para um simpósio em 1983, Candido afirmava: “Talvez essa radicalização ainda tenha sido mais nítida num certo sentido próprio daquela fase, que consistia em procurar uma atitude de análise e crítica em face do que se chamava incansavelmente a ‘realidade brasileira’ (um dos conceitos-chave do momento).” (CANDIDO, 2006, p. 229).

Dessa forma, o que estava em andamento nas obras que se tornavam referência básica para os autores de livros didáticos eram tentativas de traçar um fio condutor para a história do modernismo, em primeiro lugar, e para a história da literatura brasileira do século XX, em segundo lugar. Portanto, havia pré-modernismo e o modernismo com suas fases. Entre o

chamado pré-modernismo e a chamada 2ª fase do modernismo brasileiro, foi construída uma linha de continuidade temporal e unidade temática que tornava as obras literárias uma grande e diversificada alegoria para a modernização do Brasil, para a moderna “realidade brasileira” — alegoria esta iniciada com uma obra não-ficcional: *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, que narrava a história de um massacre emblemático. Alfredo Bosi, que escreveu o volume *O Pré-Modernismo de A Literatura Brasileira*, afirma sobre a produção que “vai de Euclides a Lobato, passando por Graça Aranha e Lima Barreto”: injeta “algo de novo na literatura nacional, na medida em que se interessou pelo que já se convencionou chamar ‘realidade brasileira’”, caracterizava-se por uma “nova consciência das fontes nacionais”, a qual “passa agora por uma fase de expansão mas também de revisão crítica, cuja nota dominante parece às vezes um amoroso ressentimento, mascarado de pessimismo” (BOSI, 1966, pp. 12-13). E estabelecia um elo histórico-literário que, em vez de tomar as obras pela sua própria época, considerava-as mais como antecipação: “De qualquer forma, trata-se de um prelúdio inequívoco do Modernismo” (Ibid., p. 13).

O certo é que as referências críticas faziam a imbricação complexa de “realidade brasileira”, “cultura brasileira” e “literatura brasileira”.¹⁵ Um esclarecimento da articulação das ideias-chave com o pré-modernismo e as duas fases do modernismo foi concisamente posta por Bosi. A fase heroica do modernismo (1922-1930) tentou, “com mais ímpeto que coerência, uma síntese de correntes opostas: a *centrípetas*, de volta ao *Brasil real*” (Euclides, Lobato, Barreto) e “a *centrífuga*, o velho transoceanismo, que continuava selando a nossa condição de país periférico a valorizar fatalmente tudo o que chegava da Europa” (BOSI, 1978, p. 342, grifo nosso em “Brasil real”). Depois assinalava: “E se na pressa dos manifestos houve apenas colagem de matéria-prima nacional e módulos europeus, *nos frutos maduros do*

¹⁵ Carlos Guilherme Mota realizou uma pesquisa abrangente intitulada *Ideologia da cultura brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica*. Entre os intelectuais revisados estavam Gilberto Freyre, Fernando Azevedo, Mário de Andrade, Paulo Emílio, Hélio Jaguaribe, Raymundo Faoro, Florestan Fernandes, Roberto Schwarz e Dante Moreira Leite. Antonio Candido era o único que aparecia em três capítulos diferentes. A pesquisa, entretanto, tinha seu foco de interesse mais em “cultura” que em “literatura” e a perspectiva era mais historiográfica que literária. Um exemplo: “Os anos 50 assistem, com o surgimento da *Formação da Literatura Brasileira*, a emergência da segunda análise mais significativa da Historiografia brasileira.” (MOTA, 1998, p. 175). Entretanto, Mota fazia uma constatação importante e que pode dar a medida da dificuldade imposta aos autores de livros didáticos: “Rompido, em suma, com a perspectiva (ideológica) da história das gerações, afasta-se também dos perigos do historicismo que se esconde sob o problema das influências (enquanto fator explicativo). Recusa o esteticismo, em seus excessos formalistas, mas o entende enquanto reação ao ‘velho método histórico, que reduziu a literatura a episódio da investigação sobre a sociedade, ao tomar indevidamente as obras como meros sintomas da realidade social’ (p. 30). Numa palavra, não descuidando do estudo do papel da obra num contexto histórico, não perde de vista a característica essencial da sua tarefa, que é a de considerar, simultaneamente, a obra literária — seu documento — enquanto realidade própria.” (Ibid., p. 178).

movimento se reconhece a exploração feliz das potencialidades formais da cultura brasileira” (BOSI, 1978, p. 343) — eram mencionados Mário de Andrade (ficção), Bandeira (poesia regional-universal), Tristão de Ataíde e Gilberto Freyre (ensaísmo), Tarsila e Portinari (pintura), Brecheret (escultura) e Villa-Lobos (música). Euclides da Cunha e Lima Barreto eram vinculados às obras literárias escritas depois dos anos 1930. O primeiro era moderno “na seriedade e boa fé para com a palavra” e esse traço era melhor apreendido “aproximando a tragédia de *Os Sertões* do romance da seca e do cangaço dos anos de 30” (BOSI, 1976, p. 346). A mesma aproximação já havia sido feita por Candido ao tratar de *Vidas Secas* em *Ficção e confissão*, de 1956: “Fabiano é um esmagado, pelos homens e pela natureza; mas o seu íntimo de primitivo é puro. Temos a impressão de que esse vaqueiro taciturno e heroico brotou do segundo capítulo d’*Os Sertões*” (CANDIDO, 2006, p. 63). De Lima Barreto, a “*sua direção de coerente crítica social seria retomada pelo melhor romance dos anos de 30*” (BOSI, 1976, p. 365).

Essas eram, sem dúvida, as interpretações que guiavam os autores de livros didáticos. E aqui havia mais de uma via para a constituição de Candido, Castello e Bosi como referências principais, pois os autores de livros didáticos frequentaram suas aulas na Universidade de São Paulo. Como declara Tufano, “a influência maior em minha carreira veio dos professores de Letras e Pedagogia, mais do que dos livros”,¹⁶ e os dois primeiros professores mencionados são justamente Candido e Bosi — mesmo que no caso da elaboração de um livro didático isso possa ser um exagero ou uma tentativa posterior de compartilhar do prestígio intelectual dos críticos.

As exposições das obras de Megale e Matsuoka e de Tufano procuravam retomar e sintetizar minimamente os consensuais lugares-comuns dessas tentativas concernentes à continuidade entre o pré-modernismo e as fases do modernismo, sobretudo a 2ª fase. Embora isso não fosse explicitado, o esquema interpretativo era empregado a partir da ideia-chave de “realidade brasileira” — ou sua variante “nossa realidade”. A intermediária, “cultura brasileira”, ficava subentendida. Tanto o livro didático de Megale e Matsuoka quanto os de Tufano, em comparação com aqueles aqui examinados no segundo capítulo, conseguiram sintetizar com maior inteligibilidade o novo esquema interpretativo da história da literatura brasileira do século XX, e esse esquema seria repetido pelos livros didáticos posteriores. Estava definido o novo lugar que cabia às obras literárias dos cinco escritores. Tratava-se, em obras de formação como é o caso do livro didático, da reposição de uma questão similar à

¹⁶ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

ocorrida no século XIX. Conforme bem constatou Nelson Schapochnik, houve a necessidade de “justificar a existência de uma literatura brasileira” através de “parnasos, bosquejos, mosaicos e florilégios”, nisso, “o valor de uma obra literária era determinado pela sua função referencial” (SCHAPOCHNIK, 1997, p. 158, 160). Entretanto, houve um deslocamento. Antes, autor e obra eram “tomados como a corporificação máxima de um ‘caráter’ ou ‘espírito nacional’” (Ibid., p. 170), agora o foco principal passava a ser a “realidade brasileira” — esta, no âmbito da crítica, tinha a articulação com o valor literário suficientemente considerada e explicitada.

Ao atingir o nível particular de cada obra literária, o novo esquema interpretativo demandava dos autores de livros didáticos uma difícil exposição na qual era necessário articular a “realidade”, no caso a “brasileira”, com a “literatura”, também, “brasileira”, ou seja, o “real” com a construção artística ficcional. Assim, estava em jogo outra maneira de ler literatura e acentuar certos aspectos, muito diferente daquela que os autores de livros didáticos analisados no primeiro capítulo expunham: o Brasil não era mais um arquipélago cultural, havia uma “realidade brasileira” e uma “cultura brasileira” que não eram fragmentadas em regiões. Agora interessavam fraturas de outra ordem, aquelas existentes nas relações sociais. Entretanto, por se tratar de construção ficcional, era necessário abordar a leitura literária que é possível fazer de uma obra e explicar as razões pelas quais uma pode ser considerada melhor que outra. Nesse ponto, residiam as maiores dificuldades dos autores de livros didáticos. Começemos pelas obras de Graciliano Ramos.

Como expusemos páginas atrás, o procedimento era o mesmo para todos os escritores: associar uma análise sobre um ou mais romances, acompanhado de um ou mais excertos (seguidos de questões), com uma abordagem mais geral sobre as obras do escritor. A análise das obras, que os autores dos livros didáticos demonstravam conhecer bem, recorrendo inclusive à citação de diversas passagens, concentrava-se na articulação de três elementos: personagens, enredo, ambiente. O objetivo certamente era resumir o enredo e apontar algumas características dos personagens e do ambiente para, em seguida, passar à leitura do excerto, que procurava enfatizar algum aspecto — e, por fim, realizar os exercícios.

No caso de *São Bernardo*, foi feita a indicação da trajetória do protagonista Paulo Honório, que ascende e depois fracassa, para situar o momento da narrativa em que ele reflete sobre as razões do seu fracasso. Assim, coincidentemente, ou deliberadamente, tanto *Literatura e Linguagem* quanto a 1ª edição de *Estudos de Língua e Literatura* recorriam ao mesmo trecho que Candido e Castello haviam selecionado para *Presença da Literatura*

Brasileira: o capítulo 19. Conforme era ali assinalado na abordagem sobre o escritor, nesse romance “o social não prevalece sobre o psicológico, embora não saia diminuído” (CANDIDO; CASTELLO, 1964, p. 295). Como expusemos, Megale e Matsuoka tentaram encaminhar essa discussão através da proposta de Goldmann via Bosi: para o crítico brasileiro, a obra do escritor, “representa, em termos de romance moderno brasileiro, o ponto mais alto da tensão entre o *eu* do escritor e a sociedade que o formou” (BOSI, 1978, p. 438), o que estava, em homologias, ligado à estrutura das obras de *tensão crítica* entre o “herói” e o seu mundo. Entretanto, apesar do encaminhamento na esteira de Bosi, a discussão empacou: as razões da grandeza das obras de Graciliano Ramos não ecoaram nas exposições do livro didático. Não por falta de observações precisas, embora sucintas, da parte do crítico, que dizia sobre *Caetés*: “a tensão geradora não se concentra tanto no eu-narrador quanto nas notações irônicas do meio provinciano”; sobre *São Bernardo*: o protagonista “absorveu na sua longa jornada toda a agressividade latente em um sistema de competição”, “romance do desencontro entre o universo do ter e o universo do ser”; sobre *Angústia*: “a existência de Luís da Silva arrasta-se na recusa e na análise impotente da miséria moral do seu mundo e, não tendo outra saída, resolve-se pelo crime e pela autodestruição”; e sobre *Vidas Secas*: “O narrador que, na aparência gramatical do romance de 3ª pessoa, sumiu por trás das criaturas, na verdade apenas deslocou o ‘fatum’ do *eu* para a natureza e para o latifúndio, segunda natureza do Agreste” (Ibid., p. 452-454). E o que havia de comum aos romances, em termos de construção literária, era: “Esta a grande conquista de Graciliano: superar na montagem do protagonista (verdadeiro ‘primeiro lutador’) o estágio no qual seguem caminhos opostos o ‘painel da sociedade’ e a sondagem moral.” (Ibid., p. 452) E aqui a palavra-chave é “montagem”, pois se trata de construção artística ficcional.

Tufano, por sua vez, havia se valido do mesmo excerto de *São Bernardo* na 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*, precedido por uma brevíssima análise sobre o romance, com imprecisões, e sobre as obras do escritor, com foco ainda no regional. Nas edições seguintes de seus dois livros didáticos, trocou o excerto e fez reformulações consideráveis que foram pautadas por análises de Candido. Assim sendo, Tufano procurou abordar como as obras literárias fundiam o social e o psicológico. Ponderava, apenas na edição em três volumes: “O interesse em se aprofundar no interior das personagens para sondar-lhes o mundo íntimo realiza-se principalmente nos romances *Angústia* e *São Bernardo*” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 71). Nesse sentido, desenvolvia interessantes abordagens dos romances, e chegava mesmo a observações quanto à técnica romanesca de *Angústia*: “Construído de modo complexo, em

longos monólogos, este romance é uma das mais significativas obras de análise psicológicas [sic] do modernismo.” (1ª ed., 1979, v. 3, p. 71). Sobre *Vidas Secas*, já retornava à “presença do elemento regional”, mas, ao articular personagens-enredo-ambiente, apontava as dificuldades de Fabiano com as “palavras difíceis” e mesclava o regional com a “exploração de seu trabalho” no acerto de contas, quando era “confundido e ludibriado nos saldos e lucros” (Ibid., pp. 74-75). Nessas análises, Tufano deixou de registrar juízos relevantes de Candido que serviriam para precisar as razões da posição ocupada por Graciliano Ramos na literatura brasileira. Assim, seguiu de perto o crítico, ao lembrar da complexidade romanesca de *Angústia*, que tal como *São Bernardo* se caracteriza pela sondagem interior. Entretanto, não registrou que o escritor ia além, tentava “descobrir o *homem subterrâneo*, a nossa parte reprimida, que opõe a sua irreduzível, por vezes tenebrosa singularidade ao equilíbrio padronizado do ser social”, em outros termos, “os bichos do subterrâneo” (CANDIDO, 2006a, p. 101) — as palavras entre aspas eram justamente o título dado ao ensaio. Esse era, para Candido, o *leitmotiv* dessas obras: “o que há de permanentemente selvagem em cada homem; lembrando que, ao raspar-se a crosta policiada, desponta o primitivo, instintivo e egoísta, bárbaro e infantil” (Ibid., p. 106). O ensaio também fazia importante articulação do aspecto formal e do conteúdo nas obras: em *São Bernardo*, romance no qual tudo era “seco, bruto e cortante” como o protagonista: “Talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito. Por isso é inesgotável o seu fascínio, pois poucos darão, quanto ele, semelhante ideia de perfeição, de ajuste ideal entre os elementos que compõem um romance.” (Ibid., p. 109). Em *Angústia*: depois de identificar três planos (“realidade objetiva”, “referência à experiência passada”, “deformação por uma crispada visão subjetiva”), dizia: “a narrativa oscila incessantemente nos três planos, ganhando intensidade dramática e alucinatória” (Ibid., p. 113). Em *Vidas Secas*: “Como nos outros livros, é perfeita a adequação da técnica literária à realidade expressa.” (Ibid., p. 121). E especificava: “Daí a construção por fragmentos, quadros quase destacados, onde os fatos se arranjam sem se integrarem uns com os outros aparentemente, sugerindo um mundo que não se compreende e se capta apenas por manifestações isoladas” (Ibid., p. 121).

Dessa maneira, os críticos nuançavam o que em outras passagens era posto de forma não muito explícita. Candido, no ensaio publicado pela primeira vez em 1961, afirmava que “Graciliano Ramos não se repetia tecnicamente; para ele uma experiência literária efetuada era uma experiência humana superada” (Ibid., p. 120). Em outra ocasião, o mesmo crítico, em texto publicado pela primeira vez em 1981, sintetizava em um parêntese sobre o escritor em

meio aos outros: “Graciliano Ramos (um dos poucos ficcionistas realmente grandes da nossa literatura), Raquel de Queirós, José Lins do Rego, o primeiro Jorge Amado são nomes destacados [...]” (CANDIDO, 2006b, p. 247). Bosi, por sua vez, ao tratar do conjunto das obras ficcionais, considerou discernir “uma série de romances cuja descontinuidade é sintoma de um espírito pronto à indagação, à fratura, ao problema” (BOSI, 1978, p. 451). A complexidade das obras, em vários sentidos, e também da visão de conjunto, embora com as indicações sucintas mas pontuais presentes nas referências básicas dos autores de livros didáticos, não coube nas exposições por estes realizadas. Nesse ponto, é oportuno adentrar, mesmo que rapidamente, os domínios da crítica literária e colocar em questão o próprio lastro judicativo dos autores de livros didáticos através do exemplo de grande leitor e crítico indispensável que foi Antonio Candido, pois este modificou substancialmente sua avaliação sobre as obras de Graciliano Ramos entre o que escreveu em *Ficção e Confissão* e em *Os bichos do subterrâneo*. O próprio crítico não havia captado completamente a complexidade da obra e fazia uma análise redutora de *Angústia*, o que descaracterizava o conjunto da produção ficcional: o romance era lido sob a perspectiva de “autobiografia potencial, do *eu* recôndito” do escritor, de maneira que, no personagem, “só pela análise baseada nos dois livros autobiográficos podemos discernir virtualidades do escritor” (CANDIDO, 2006a, p. 59). Tecnicamente, o romance “contrasta com a descrição, o despojamento dos outros, e talvez por isso mesmo seja mais apreciado, apesar das partes gordurosas e corruptíveis (ausentes de *São Bernardo* e *Vidas secas*) que o tornam mais facilmente transitório” (Ibid., p. 59). Por outro lado, um autor de livro didático como Tufano, como foi fartamente apontado nas páginas precedentes, embora pudesse ter levado ainda mais adiante suas exposições, empreendeu importante trabalho de revisão de sua abordagem sobre as obras de Graciliano Ramos, dando a elas uma avaliação substancialmente diferente: entre “Sua preocupação maior foi analisar a condição do homem do interior” (da 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira*) e “expressa em sua obra uma visão bem mais profunda e crítica da relações humanas” (das edições seguintes) havia uma reconsideração significativa que era confirmada por análises de dois romances, ambas seguidas de excertos.

Essas reformulações de Candido e de Tufano permitem uma conclusão válida sobretudo para os escritores de maior complexidade e que é já do conhecimento de autores como o próprio Tufano, mas que muito provavelmente, e por razões diversas, é posta em prática por uma minoria de professores e estudantes: “A função do livro [didático] nesse caso é provocar

a leitura, não dar a última palavra sobre o valor ou a importância da obra em questão”.¹⁷ E completa: “Formar leitor crítico era (e deve ser) tarefa do professor”.¹⁸

José Lins do Rego, comparado a Graciliano Ramos, é escritor de obra menos complexa mas que também impunha dificuldades para os autores de livros didáticos. Megale e Matsuoka, que não levaram adiante a discussão da tipificação de Goldmann sintetizada por Bosi ao tratarem das obras de Graciliano Ramos, também não o fizeram ao abordar as obras de José Lins do Rego. O crítico deixava clara a questão: havia nesse escritor “um grau de tensão (autor/realidade) menos consciente e, portanto, menos crítico, do que o testemunhado por um outro grande romancista do Nordeste: Graciliano Ramos” (BOSI, 1978, p. 447). A exposição sobre o conjunto das obras se referia sucintamente a cada um dos romances e salientava que *Fogo Morto* “retoma a matéria do ciclo” (3ª ed., 1977, v. 3, p. 146). Entretanto, não retomaram o raciocínio do qual se valeu o crítico para definir a excelência da obra: “À força de carrear para o romance o fluxo da memória, José Lins do Rego aprofundou a tensão eu/realidade, apenas latente nas suas primeiras experiências. E o ponto alto da conquista foi essa obra-prima que é *Fogo Morto*, fecho e superação do ciclo da cana-de-açúcar” (BOSI, 1978, p. 448). E essa tensão teria proporcionado o ápice de sua produção no que concerne à dimensão propriamente literária: “A riqueza no plano do relacionamento com o real trouxe consigo maior força de estruturação literária” (BOSI, 1978, p. 448). A mesma ideia de tensão teria contribuído na análise do romance feita por Megale e Matsuoka, como o fez, sem muitas complicações, o mesmo Bosi ao escrever uma introdução para *Fogo Morto*: com esse romance José Lins do Rego interrompeu sua complacente entrega “ao desfilar das aparências e das recordações, que estão aquém do Bem e do Mal” (BOSI, 1968, p. xxvii). E pormenorizava: “As três figuras entrecruzam-se dentro do espaço e do tempo narrativo; impregna as três a mesma seiva espiritual de orgulho e de áspero recalque dos que, famintos de consideração, se veem insulados e condenados a um monólogo sem saída. Mas são três almas diferentes que levam consigo dramas diversos.” (BOSI, 1968, p. xxviii). Mestre Amaro e Seu Lula estariam mais próximos: “O paralelismo dessas duas imensas solidões que se cruzam constitui, a nosso ver, a face mais dramática e mais humana de *Fogo Morto*” (Ibid., p. xxxi). Em contraposição a ambos, em outra espécie de tensão, estaria o Capitão Vitorino Carneiro da Cunha: “surge como um oásis de extrospecção, misto de Quixote e Sancho Pança” (Ibid., p. xxxi) — e usava pensamentos do Mestre Amaro para demonstrar a “infinita

¹⁷ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

¹⁸ Ibid.

iedade” do romancista em relação ao personagem: “O compadre Vitorino não era, naquele minuto, o bobo que lhe causava repugnância, era um homem que ele amava, que ele queria defender do motejo dos outros, da impiedade dos moleques, da ruindade dos homens.” (BOSI, 1968, p. xxxii). É interessante notar ainda que Bosi não desconsiderou, mas colocou em um pouco desenvolvido segundo plano a dimensão social do romance, pois preferiu enfatizar a construção artística para “dramatizar tal substrato econômico e ético” (Ibid., p. xxviii). Nesse sentido, a “grande arte” foi “insuflar-lhes sangue e vida, dar-lhes traços firmes e inconfundíveis dentro de uma absoluta economia de recursos” (Ibid., xxviii).

Tufano, por sua vez, como também expusemos, reavaliou a obra de José Lins do Rego entre a 1ª edição de *Estudos de Literatura Brasileira* e as edições seguintes de seus dois livros didáticos. Entretanto, as razões de *Fogo Morto*, destacado entre os outros romances, ser considerado o melhor não era esclarecida. Além disso, Tufano poderia ter adotado procedimento similar ao empregado na exposição sobre as obras de Graciliano Ramos e tratar da fusão entre o social e o psicológico. Foi bem assinalado o entrelaçamento narrativo entre as três partes do romance e a fixação da “decadência econômica do engenho Santa Fé juntamente com a decadência das famílias que lá moravam” (1ª ed., 1975, p. 168; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 62). Da mesma forma, foi indicada a contraposição entre Vitorino, “o único que permanece firme até o fim” e Mestre Amaro e Seu Lula (um se suicidou, outro está quase morto). Apesar disso, tal como havia proposto Candido e Castello, não eram articuladas as imagens da decadência, exterior e interior: “num momento agudo de redefinição da condição e do destino humano naquela paisagem”, “num esforço dramático de libertação, para o reencontro de uma justa condição humana” (CANDIDO; CASTELLO, 1964, v. 3, p. 261). Nisso, os personagens eram dotados de “uma realidade interior de grande densidade ou totalizando reações e aspirações coletivas” (Ibid., p. 261). E isso permitia que Candido afirmasse: em *Fogo Morto* “alteiam-se os três maiores personagens de José Lins do Rego: Mestre José Amaro, Capitão Vitorino Carneiro da Cunha, Major Luís César de Holanda Chacon. São três chefes de família, três pobres-diabos — o artesão, o rebento amalucado de gente boa, o grande senhor perdido na doença e na pobreza” (CANDIDO, 1968, p. xlvi). Personagens que Bosi qualificou de “densas”, com especial atenção para a técnica narrativa na construção do amargo José Amaro: “Diretamente, por meio de monólogos e diálogos; indiretamente, através dos gestos e das relações com a paisagem e com o trabalho, modos de ser em que a personagem se revela”, “repetindo sentimentos obsedantes” e graças à

“recorrência no processo de composição, a personagem vai avultando, criando corpo, até dominar incontrastada o primeiro plano narrativo” (BOSI, 1968, p. xxix).

Sobre o tratamento dado às obras de Jorge Amado, os livros didáticos de Megale e Matsuo e de Tufano divergiram sobretudo em função da linha de análise seguida. Assim, *Literatura e Linguagem* apenas o mencionou em detrimento de uma unidade inteira dedicada a Ciro dos Anjos, autor de *O amanuense Belmiro*. Isso porque os autores do livro didático se viram na necessidade de abordar um *romance de tensão interiorizada*, pois se pautaram de perto pela síntese feita por Bosi das ideias de Goldmann. Além disso, é muito provável que tenham apenas mencionado Jorge Amado devido às muitas restrições feitas pelo crítico à produção literária do escritor baiano. Este era considerado um dos “fruidores da ‘vitalidade’ do homem simples”, e essa vitalidade “acaba servindo de pretexto para projetar fixações regressivas do próprio escritor, como é o caso da maior parte dos romances de Jorge Amado” (BOSI, 1978, p. 455). Fiel a Goldmann, definia o escritor como “cronista de tensão mínima” (Ibid., p. 456) e concluía: “O populismo literário deu uma mistura de equívocos, e o maior deles será por certo o de passar por arte revolucionária.” (Ibid., p. 457). Na pequena concessão que fazia, Bosi apontava justamente aquelas que seriam as obras mais valorizadas da primeira fase e que garantiriam a abordagem do escritor nos livros didáticos de Tufano: “grandes afrescos da região do cacau, certamente suas invenções mais felizes, que animam de tom épico as lutas entre coronéis e exportadores (*Terras do Sem-Fim, São Jorge dos Ilhéus*)” (Ibid., p. 457). O fato é que, enquanto construção literária, as obras de Jorge Amado eram (e são) tidas como de menor valor quando comparadas a obras de Graciliano Ramos e José Lins do Rego. De qualquer forma, a leitura pelo enfoque da “realidade brasileira”, compreendendo a problemática política e social, abriu caminho para a reconsideração das obras: “A importância de Jorge Amado veio do caráter seco, participante e todavia lírico dos seus primeiros livros, que descrevem a miséria e a opressão do trabalhador rural e das classes populares.” (CANDIDO; CASTELLO, 1964, v. 3, p. 277). Apesar de ter aliado realismo e romantismo, poesia e documento, Candido e Castello concluía: “A obra de Jorge Amado é dominada pelo impulso, sendo cheia de altos e baixos que revelam descuido de fatura, tanto na composição quanto no acabamento, prejudicando muitas vezes o efeito da sua capacidade fabuladora.” (Ibid., p. 277). Esta foi, em outras palavras, a avaliação feita por Tufano: “é a sua linguagem comunicativa, apoiada num vocabulário basicamente popular, com um estilo marcado constantemente por um grande lirismo” (1ª ed., 1978, p. 58, v3). E, na análise de um romance, consideramos que Tufano foi mais perspicaz que Candido e Castello ao escolher

Terras do Sem Fim — em *Presença da Literatura Brasileira* os críticos detinham-se em *Jubiabá*. Depois de mencionar as disputas de terra entre Horácio da Silveira e Juca Badaró, Tufano articulou o drama da personagem Ester, esposa de Horácio, com a questão mais propriamente social da narrativa. Ester tornou-se amante de Virgílio, advogado que passou a frequentar sua casa, e assim: “A estrutura do livro mantém um suspense na sequência dos fatos que envolvem as lutas entre fazendeiros e capangas e o drama íntimo de Ester” (2ª ed., 1978, p. 170; 1ª ed., 1979, v. 3, p. 59).

Quanto a José Américo de Almeida e Rachel de Queiroz, tanto nos livros didáticos de Tufano quanto no de Megale e Matsuoka, o primeiro escritor teve *A Bagaceira* tomada como marco e a escritora acabou sendo apenas mencionada. No fio de continuidade estabelecido entre pré-modernismo e as fases do modernismo, a exposição de Megale e Matsuoka sobre o modernismo dos anos 1920 citou trechos do prefácio de *A Bagaceira* após mencionar o *Manifesto regionalista do Recife*, de 1926. Entretanto, a relação entre uma coisa e outra não era evidenciada. O que foi feito de forma bastante clara e direta por Alfredo Bosi — mais uma vez recorremos à referência principal dos autores do livro didático *Literatura e Linguagem*. O “prestígio de baliza” que a obra passou a desfrutar provinha de elementos que ela trazia e se repetiram nos melhores romances dos anos 1930: “um tratamento mais coerente da linguagem coloquial, traços impressionistas na técnica da descrição e, no nível dos significados, uma atitude reivindicatória que o clima de decadência da região propiciava” (BOSI, 1978, p. 444). Além disso, o romance “vinha também ao encontro dos novos estudos sociais” (Ibid., p. 444) que surgiam sob a inspiração de Gilberto Freyre. Tufano, por sua vez, também não fez nenhuma referência aos aspectos literários de *A Bagaceira*: “foi o marco inicial do aparecimento de uma série de obras cuja preocupação fundamental foi o interesse pelos problemas econômicos do Nordeste [...]” (2ª ed., 1978, pp. 161-162; 1ª ed., 1979, v. 3, pp. 57-58). Muito embora houvesse indicações sucintas em *Presença da Literatura Brasileira*: “Realiza, por exemplo, cortes frequentes na narrativa, em oposição ao depoimento e à horizontalidade característicos daquelas contribuições anteriores.” (CANDIDO; CASTELLO, 1964, v. 3, p. 232) — “daquelas contribuições anteriores” referia-se a romances do século XIX. Além dos problemas político-sociais e aspectos psicológicos que há nas obras de Rachel de Queiroz publicadas nos anos 1930, aspectos literários semelhantes aos de *A Bagaceira* poderiam ser apontados: “prosa enxuta e viva”, “o diálogo é corrente, lembrando às vezes a novelística popular” (BOSI, 1978, pp. 444-445); a linguagem “é enriquecida pela escolha

adequada do vocabulário e pela técnica do diálogo, que repercutem no plano psicológico” (CANDIDO; CASTELLO, 1964, p. 241).

Retornaremos ao lugar das obras dos cinco escritores na história da literatura brasileira do século XX e ao tratamento dado a cada um deles após examinar os livros didáticos de Faraco e Moura e de Nicola.

Novas propostas curriculares para a disciplina de Português: um terreno parcialmente pisado

Houve, em 1971, um documento federal para a definição do *Núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus*. Especificamente sobre o ensino de literatura no contexto das diretrizes para a disciplina de Português, a referência era bastante genérica:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. [REF]

Embora fosse, depois de 1975, um documento já descaracterizado em suas bases e bastante genérico no trecho citado, as propostas posteriores, talvez por simples obrigação legal, remetiam a ele. Depois de ter sido São Paulo o Estado em que foram elaborados os programas — o de 1962 (V Encontro de Mestres) e o de 1965 (Chefia de Serviço do Ensino Secundário e Normal) — que se tornaram a base da nova vulgata da disciplina de Português no 2º grau, também São Paulo produziu a *Proposição Curricular de Língua Portuguesa: 2º grau*, publicada a partir de 1977 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), vinculada à Secretaria de Educação do Estado. Essa proposta teve como autores Ataliba Teixeira de Castilho, Ritta de Cássia Araujo Centola, Rodolfo Ilari e Yara Frateschi Vieira. Em 1978, foram publicados oito volumes de *Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*. O volume I desses subsídios trazia alguns esclarecimentos sobre a elaboração de ambos, proposição e subsídios. Os quatro professores, designados em 1976, após receberem uma antiga proposição já elaborada, prepararam uma nova versão que

foi encaminhada aos professores Antônio Soares Amora e Isaac Nicolau Salum. E observavam: “Foram igualmente ouvidos os professores de Português do 2º Grau, reunidos por ocasião do XVII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (Bauru, 1977).” (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, s/p). Sobre os subsídios, era assinalado: “os materiais pertencentes a esta coleção não devem ser entendidos como um receituário pronto, antes como um objeto para reflexões e debates” (s/p).

O primeiro parágrafo da proposição era todo de ponderações:

Esta proposição curricular é um modelo de referência. Poderá, portanto, ser total ou parcialmente aceita, mas nunca deverá ser usada ou vista como um programa acabado. É o primeiro momento de reflexão para o professor consciente, ou seja, o seu ponto de partida. Trata-se de macro-curriculo, isto é, uma proposta genérica para o Estado, que deverá ser adequada às realidades locais (município, cidade, etc.) e individuais (escola, classe, grupo de alunos). Convém ainda salientar a necessidade de diagnose do aluno egresso do 1º Grau, uma vez que as mudanças de comportamento esperadas naquele nível podem não ter sido alcançadas em toda a sua extensão. Por isso, não é demais lembrar que este trabalho é apenas um guia, devendo ser ajustado à programação que cada professor decidir traçar. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p. 9).

A isso se seguia uma discussão de pressupostos a partir de cinco perguntas, tais pressupostos eram marcadamente dominados por uma complexa concepção linguística de ensino de português e das literaturas vernáculas. Uma das perguntas dirigia-se à literatura, entendida no conjunto do estudo da “língua materna”: “Como se enquadra nesse conjunto o estudo da literatura?” (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p. 9). Assim, o “texto literário” subordinava-se ao “texto em geral”. Convém citar a resposta na íntegra:

Por um lado, o estudo do texto literário, enquanto manifestação discursiva, não será desvinculado do estudo do texto em geral. A sua caracterização poderá ser feita a partir de critérios intrínsecos — relativos à sua própria estrutura — ou de critérios extrínsecos, estabelecidos a partir da comparação com textos não-literários. Por outro lado, considera-se que o texto literário possui uma dimensão histórica própria — só é cabalmente entendida a sua significação quando integrado no tempo, no diálogo que manteve com os outros textos, literários ou não, que o precederam ou foram seus contemporâneos — e uma dimensão histórica geral — os textos literários se vinculam, de diversas maneiras, à realidade sócio-cultural da época. Esses dois aspectos: a relação sincrônica e a diacrônica dos textos literários entre si e a relação da literatura com a sociedade, deverão constituir o objeto de estudo da história das literaturas brasileira e portuguesa. Por história da literatura não se entende, portanto, a mera cronologia dos fatos literários ou das grandes obras, mas um estudo vivo, baseado na leitura, análise e discussão de textos, tendo em vista as relações acima mencionadas. Deverão ser enfatizadas, com base na análise de dados concretos, as inter-relações existentes entre a literatura brasileira e a portuguesa, e poderão também constituir objeto de leitura e interpretação textos de outras literaturas em língua portuguesa (por exemplo, angolana, moçambicana, cabo-verdiana). É, portanto, desejável que o aluno leia um número expressivo de obras da literatura brasileira e portuguesa, sempre com a preocupação de integrá-las no seu contexto literário, histórico e sócio-cultural.

Além disso, pode-se estimular entre os alunos a produção — e não a mera imitação — de textos literários, sempre como uma atividade assistemática, espontânea e livre, respeitadas as variações individuais. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p. 13)

Voltaremos a essa resposta. Antes, é preciso indicar os objetivos gerais e específicos elencados na proposição e verificar, também neles, o lugar que cabia ao ensino de literatura. Quanto aos primeiros objetivos:

1. Desenvolver a habilidade para a comunicação e a expressão, em termos de recepção e produção adequada de textos.
2. Desenvolver a habilidade de observação e a análise das estruturas e processos linguísticos.
3. Ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas dentro do sistema literário e fora dele.
4. Desenvolver a capacidade de apreender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como uma das dimensões da nossa historicidade. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p. 15)

Quanto aos objetivos específicos, um dos eixos era a recepção de textos, eixo este subdividido em “habilidade de interpretar textos em geral” e “examinar textos representativos de modalidades variadas” (pragmáticos, teóricos e literários). Assim, seguindo a própria numeração dos tópicos da proposição, temos:

1.2.3 Textos literários

- identificar o sentido global do texto, reconhecendo e interpretando os casos de linguagem figurada;
- discriminar quais os elementos cuja interpretação depende do conhecimento que se tem do mundo das coisas e das ideias;
- interpretar as relações que o texto mantém com a realidade sócio-cultural.

1.2.3.1 Textos literários narrativos

a) Acontecimentos

- identificar os acontecimentos que são indispensáveis para o desenvolvimento do enredo, distinguindo-os dos acontecimentos dispensáveis;
- reconhecer o valor composicional das opções na seleção e ordenação dos acontecimentos narrados.

b) Personagens

- identificar os papéis requeridos pela narrativa;
- identificar as personagens que desempenham esses papéis;
- identificar as características das personagens;
- distinguir as personagens principais das secundárias;
- relacionar a seleção e a caracterização das personagens com a realidade sócio-cultural.

c) Ambiente

- identificar a caracterização dos ambientes exteriores ou interiores;
- reconhecer o valor composicional desta caracterização;
- relacionar a seleção e a caracterização do ambiente com a realidade sócio-cultural.

d) Tempo

- distinguir o tempo da narração do tempo da história;
- reconhecer o valor composicional dos casos: tempo da narração posterior ao tempo da história;
- tempo da narração simultâneo ao tempo da história;
- tempo da narração anterior ao tempo da história.

e) Ponto de vista

- identificar o narrador do texto;

- identificar o “porta-voz” do narrador ou do autor;
- interpretar os valores expressos pelo narrador, autor ou “porta-voz”.

1.2.3.2 Textos literários poéticos

- identificar elementos recorrentes: rítmicos, fônicos, sintáticos, semânticos;
- identificar o elemento mais importante do texto, isto é, aquele que preside à composição geral do poema;
- interpretar a poesia na sua relação com a realidade sócio-cultural.

Observação ao item 1.2.3:

Entende-se que, analisando um texto literário, o professor saberá selecionar **os aspectos mais relevantes** para o estudo daquele caso específico. Não se exigirá, naturalmente, que o aluno esgote em cada estudo de texto todos os aspectos acima mencionados. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p. 19)

Tudo isso, que não é pouco, deveria ainda estar em associação com o que já havia sido previamente discutido na resposta à pergunta que apontava os pressupostos adotados e que era retomado no segundo tópico de *Sistematização dos fatos da língua e da literatura, História da literatura*:

Como já foi mencionado na Introdução, o estudo da história da literatura é indispensável não só para a compreensão da obra literária particular, mas também para a apreensão da cultura de um povo. São importantes para o conhecimento da nossa cultura pelo menos duas literaturas: a brasileira e a portuguesa. Mantêm ainda um vínculo especial com a cultura brasileira, pelo fato de serem escritas na mesma língua e por terem raízes históricas semelhantes, as outras literaturas em língua portuguesa.

Será objeto de estudo sistemático no 2º Grau a história das literaturas brasileira e portuguesa. O estudo das outras literaturas em língua portuguesa poderá fazer-se de maneira livre e assistemática, dependendo de condições e interesses específicos.

[...]

No caso comum às literaturas brasileira e portuguesa, a recuperação histórica de formas e temas pode ser feita através da observação de sua permanência na literatura moderna e contemporânea. Um estudo que procure mostrar essas relações históricas vivas na literatura, interpretando a permanência e as formas de mutação delas, estará propiciando ao aluno a ocasião de desenvolver uma visão crítica da história da literatura, em vez de decorá-la como uma lista de nomes, obras e datas nos manuais. Ainda, para alcançar uma concepção histórica coerente, o aluno deve obter informações a respeito das formas de cultura e da organização social da época. Essas informações poderão ser conseguidas através da pesquisa, de trabalho comum com outras disciplinas ou de exposições feitas pelo professor. (SÃO PAULO, SEE/CENP, 1978, p. 23)

O texto da Proposição, sucinto e complexo, como é possível depreender das citações aqui feitas, exigia os esclarecimentos que vieram sob a forma de *Subsídios*. Vanessa Faria, que analisou proposição e subsídios, constatou:

Esses documentos representaram um grande avanço no encaminhamento das questões relativas ao ensino de língua e literatura. Se no programa oficial o foco era predominantemente nos conteúdos, nas PCLP [a Proposição Curricular de Língua Portuguesa] esse foco se deslocaria para os objetivos. Sendo uma proposta genérica, não propunha exatamente uma lista de conteúdos, mas uma proposta de macrocurrículo. Sob essas premissas, caberia a cada professor a tarefa de escolher os conteúdos e métodos que mais se adequassem a sua realidade, partindo das reflexões propostas para o ensino de língua e literatura. (FARIA, 2009, p. 75)

Assim, tanto a *Proposição* quanto os *Subsídios* não tinham um caráter impositivo, o que era ressaltado desde as introduções de ambos. Entretanto, havia, sim, sugestões e tentativas de exposição de metodologias. Segundo Emília Amaral, que se valeu de depoimento de Yara Frateschi, a principal preocupação dos *Subsídios* era fornecer aos professores orientações “de maneira não normativa e ‘adequada ao público’, através da explicitação de termos técnicos presentes no texto, discussão de conceitos, de problemas na sua operacionalização, etc.” (AMARAL, 1986, p. 16). Verificamos que no tocante ao ensino de literatura os documentos eram norteados por ideias de Mikhail Bakhtin, Hans Robert Jauss e, sobretudo, Antonio Candido. No volume 1 dos *Subsídios*, Rodolfo Ilari tratava, brevemente, da necessidade de constituição de um repertório por parte dos alunos da “nova clientela” (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1978, v. 1, p. 8). No volume 2, Yara Frateschi Vieira discutia, também brevemente, o dialogismo: “O diálogo é o espaço do exercício crítico, é a ‘arena’ onde lutam os valores” (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1978, v. 2, p. 6) — textos de Berta Waldman e Jesus Durigan seguiam a mesma linha. No volume 6 estava o mais importante. Além de uma introdução de Willi Bolle sobre o problema da história literária no Brasil, havia três textos: um do próprio Bolle, *Modelo I de apresentação da história literária: o romance malandro*; um de Candido, *Dialética da malandragem*; e um de Adélia Menezes, *Modelo II: As Canções de Exílio e Estudo comparativo*. Isso levou Amaral a interpretar a *Proposição* como uma “tentativa de orientar o ensino de literatura no 2º Grau em uma direção acadêmica, ou seja, para uma abordagem do fenômeno literário estruturalmente semelhante à que se faz, ou se pretende fazer, na Universidade” (AMARAL, 1986, p. 24). E o que se depreendia disso era: “o ponto de partida do professor de 2º Grau é o conjunto de critérios, valores e métodos que ele reteve, ou deveria ter retido, no curso de Letras” (AMARAL, 1986, p. 24). E aí residia uma enorme contradição, pois poucos professores estavam aptos a estabelecer interlocução com a *Proposição*: a maior parte do professorado era ignorada, “já que seus níveis de expectativa, suas condições de trabalho, sua diversidade em termos de formação e de clientela, são aparentemente desconsiderados no processo de elaboração de orientações que, paradoxalmente, devem nortear-lhe a conduta profissional” (AMARAL, 1986, p. 25). De fato, um dos objetivos não manifestos da *Proposição* e dos *Subsídios* muito provavelmente era mostrar o descompasso entre, de um lado, um horizonte possível para o ensino de língua e literatura, e, de outro lado, a realidade do ensino e a formação dos professores. Nisso, os proponentes se excediam e academizavam o ensino de 2º grau.

Para o que nos interessa diretamente nessa pesquisa, importa saber que tanto *Proposição* quanto *Subsídios* eram apenas parcialmente novidade para os autores de livros didáticos aqui em questão. *Dialética da malandragem*, considerado o ensaio de melhor formulação do método crítico de Antonio Candido, circulava desde 1970. As categorias de análise de narrativas também já eram conhecidas. Os autores de livros didáticos procuravam concatenar tal conhecimento na elaboração das exposições. Assim, em certo sentido, já haviam se adiantado, moviam-se no mesmo terreno de assimilação da proposta crítica. A diferença principal estava por conta da noção de “diálogo textual” que perpassava os *Subsídios*. Essa noção, no caso específico de Bolle, foi compreendida à maneira de Candido, que afirmava sobre o ensaio: “Trata-se, assim, de um exemplo de diálogo textual ao nível da crítica. O objetivo desse estudo é mostrar como cada época, ao julgar o passado, fornece o seu próprio retrato.” (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1978, v. 6, p. 7).

De qualquer forma, apesar do terreno comum, *Proposta* e *Subsídios* objetivavam incentivar um ensino de língua e de literatura em nível bastante elevado, como assinalado, chegavam a ser academizantes: “nunca é demais lembrar que os fatos linguísticos e literários permitem uma multiplicidade de interpretações e de níveis de análise” (Ibid., p. 25). Nesse sentido, dirigiam críticas aos livros didáticos, que reduziam essa complexidade: “oferecem roteiros de análise e interpretação textual orientados numa única direção. Esse fato é agravado pelo preparo do chamado “livro do mestre” que acomoda o professor e limita o seu próprio desenvolvimento.” (Ibid., p. 25). E faziam duas propostas para esse estado de coisas: “Seria recomendável que os livros didáticos se tornassem mais sensíveis à complexidade dos fatos da língua e da literatura, bem como à necessidade de um contínuo aprimoramento e esforço de adaptação do professor.” (Ibid., p. 25).

Outra proposta para a disciplina de Português, desta vez federal, era também apenas parcialmente novidade para os autores de livros didáticos: *O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau: sugestões metodológicas*, publicado apenas em 1981 após elaboração coordenada por Magda Soares. Ao longo do documento, não era feita referência a autores ou obras, mas, na parte final das sugestões metodológicas, foi incluída uma extensa bibliografia. Nela podemos encontrar todas as obras que já haviam se tornado referência básica para os autores de livros didáticos, como as de Afrânio Coutinho, Massaud Moisés, Alfredo Bosi, Antonio Candido, José Aderaldo Castello, Wilson Martins e outras.

As sugestões também tratavam a disciplina de modo amplo. Após retomar o documento federal precedente, o parecer 853/1971, e fazer algumas breves considerações sobre teorias linguísticas (opondo behaviorismo e inatismo), definia:

Nas páginas seguintes desse trabalho apresentaremos reflexões e sugestões para cada uma das atividades em que se desmembra o estudo da Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira no 2º Grau: a gramática, a leitura, a expressão oral e a redação. Cada item será tratado isoladamente, mas o que esperamos ressaltar é sua profunda interligação para a consecução dos objetivos do ensino da língua materna, no 2º grau, e dos objetivos da educação, em geral: através do aperfeiçoamento da comunicação, o aperfeiçoamento da sociedade humana. (BRASIL, MEC, 1981, p. 8)

Além das partes assim indicadas, havia também uma parte intitulada *Literatura Brasileira*, que por alguma razão não foi informada, mas constava no índice. Nessa parte, cuja autoria não foi registrada (supomos que seja da própria Magda Soares), uma posição era defendida desde o início: o professor deve constantemente “chamar a atenção dos estudantes para o fato de que o melhor caminho para se aprender a Literatura é lê-la” (p. 56). Adiante, depois de observar que o ensino de literatura no 1º grau era proporcionado de maneira não sistematizada, eram apontados os três eixos a serem explorados pelo professor, o que coincidia com a nova vulgata já presente nos livros didáticos, e eram assinaladas as dificuldades para isso, entre elas a de repertório:

De maneira sistemática e sistematizada, inicia-se o estudo da literatura no 2º grau, sobretudo na segunda série: o professor se vê na contingência de, em poucas aulas semanais (reduzidas arbitrariamente em muitas escolas), tentar a combinação de pelo menos três fatores: noções de teoria literária, noções de história literária brasileira e estudo de obras ou trechos de obras. Sua primeira preocupação é saber como ensinar quatro séculos de literatura a turmas que não leram quase nada. (BRASIL, MEC, 1981, p. 57)

Embora o texto não tivesse a mesma clareza da *Proposição* e dos *Subsídios* elaborados em São Paulo e não fizesse referência a nenhum autor e a nenhuma obra específicos, as especificações sobre a abordagem da história da literatura brasileira iam na mesma direção:

A prioridade está no enfoque do panorama histórico-sócio-econômico do período a ser estudado, suas contradições, as preferências literárias, as influências estrangeiras, criando-se assim a possibilidade de localizar os escritores a ser estudados em seu contexto cultural e científico, e nos termos do código literário vigente, para se apreenderem as semelhanças e diferenças entre eles do ponto de vista do que escreveram, bem como entre eles e os escritores de outros períodos. É evidente que esse panorama não deve transformar-se num estudo de História do Brasil. Ele deverá ser focalizado tendo-se em vista as obras literárias, como subsídio para sua apreensão e compreensão. (BRASIL, MEC, 1981, p. 65)

Isso, no que concernia ao romance, ficava resumido em um roteiro de estudo: a) informações gerais e sucintas sobre o autor; b) informações gerais e sucintas sobre o romance; c) localização do romance no contexto de época; d) aproximação entre elementos do romance e dados histórico-sócio-econômicos; e) aproximação entre problemas tratados no romance e

os da realidade atual; f) valorização da obra enquanto linguagem; g) análise da estrutura romanesca. Sobre esse último item, havia ponderações:

Aproveitando conhecimentos (não dogmáticos) de teoria literária, o professor deverá selecionar aspectos para análise, pois nenhum texto pode ser abordado em tudo que ele contém, nem mesmo superficialmente. [...]
Como já se disse, arrolar o que deve focalizar na análise de um romance é tarefa difícil, se não nos colocamos diante de um romance concreto. Ainda assim, algumas ligeiras indicações podem ser feitas: a estrutura formal da narrativa, a condição do narrador ou narradores, coordenadas espaciais ou temporais, elementos temáticos predominantes, caracterização de personagens — seu estatuto na ação romanesca e problemas existenciais, as relações opositivas que entre elas estabelecem, seus ideais e formas de encarar o mundo em geral e a célula familiar. (BRASIL, MEC, 1981, p. 68)

Esse constituía mais um aspecto em que *Proposição* e *Subsídios* de São Paulo eram mais claros e precisos, mas também havia proximidade entre as propostas. Por fim, era retomada a ideia inicial sobre o que significa ensinar literatura e, em se tratando de ensino e de escola, da avaliação desse tipo de aprendizado:

Insistimos neste ponto: a melhor maneira de aprender Literatura é lê-la. Assim, e de maneira bastante genérica, **avaliar um aprendizado em Literatura** é comprovar leituras, seu entendimento, capacidade de análise e de relações com o real, graças ao espírito crítico que o estudante manifeste ter adquirido e/ou desenvolvido. (BRASIL, MEC, 1981, p. 69)

E mais uma vez, assim como na *Proposição* de São Paulo, eram feitas críticas aos livros didáticos: “Acreditamos que a grande falha dos manuais de ensino está exatamente em não se compreender o fato literário como linguagem.” (BRASIL, MEC, 1981, p. 56). Entretanto, não havia restrição ao livro didático em si. Outro trecho importante tornava manifesto que se tratava de *como* o texto literário era abordado:

O estudo do texto literário curto ou fragmentado não supre, de maneira alguma, o estudo da literatura ou a leitura de obras completas. Funciona apenas como preparação, como ensaio e motivação para leituras mais amplas. Por ser o texto do manual didático geralmente pequeno, é possível fazer sobre este um estudo mais profundo, em verticalidade, estudo que seria bem mais difícil em um romance de duzentas páginas, por exemplo.
Apesar dessa diferença de perspectiva, praticamente todos os elementos que comparecem no romance podem ser analisados em um conto, crônica ou fragmento, guardadas as devidas proporções e limitações. Estrutura da narrativa, tratamento de tempo e espaço, construção de personagens, plano denotativo, plano metafórico, imagens, figuras, símbolos, etc., são aspectos determinantes que, estudados em um texto curto, se transpõem, dentro de uma outra angulação, para a obra completa. Mesmo os aspectos sociais, psicológicos e culturais de um romance podem aparecer, de forma reduzida, num simples fragmento de obra. (BRASIL, MEC, 1981, p. 30).

Ficava assim definido o lugar que deveria caber ao livro didático: preparação, ensaio e motivação através de um ensino cuidadoso para algo maior: no caso de romances, o caudaloso universo de narrativas mais extensas.

Ponto pacífico, tanto a proposta de São Paulo quanto a do governo federal pediam mais acuidade na elaboração dos livros didáticos. Esse era o primeiro ponto. Outro era: a experiência literária não deveria se restringir ao que havia nele, o que ali se encontrava deveria ser apenas a ponta de um *iceberg* cujas proporções caberia a cada estudante dimensionar através do seu próprio caminho de leitor. O que era mais de uma vez sintetizado no documento em: “o melhor caminho para se aprender a Literatura é lê-la”. O que Rodolfo Ilari, nos *Subsídios* de São Paulo, resumia em: “ler pelo menos algumas obras” (SÃO PAULO, SEE/CENP/UNICAMP, 1978, v. 1, p. 17).

**A nova vulgata e o novo lugar das obras:
o reassentamento em dois títulos didáticos**

Língua e Literatura, em 3 volumes, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura, publicado pela editora Ática a partir de 1982, e *Língua, Literatura e Redação*, também em 3 volumes, de José de Nicola, publicado pela editora Scipione a partir de 1987, estão entre os livros didáticos mais editados dos anos 1980 e continuam a ser publicados, com reformulações, é certo, ainda nos dias de hoje, o que dificulta a obtenção de informações mais precisas sobre suas edições e tiragens. De qualquer maneira, verificamos que os volumes de *Língua e Literatura* somaram mais de 50 edições até 1990, das quais 14 eram do terceiro volume. Os volumes de *Língua, Literatura e Redação*, passaram, já em 1990, das 20 edições, sendo 7 do terceiro volume — no ano seguinte, 1991, o título didático chegaria a marca de 33 edições.

O livro didático de Faraco e Moura concorria pelo mercado escolar de 2º grau com as obras de Megale e Matsuoka, da Companhia Editora Nacional, e de Tufano, da editora Moderna. Esta última obra teria maior longevidade, foi editada até o final dos anos 1990. O livro didático de Nicola, da editora Scipione, veio para entrar na disputa a partir da segunda metade dos anos 1980. Havia ainda vários outros títulos didáticos, mas um que merece ser lembrado é *Estudo Dirigido de Português*, também da editora Ática. Esse título, após reformulações que o descaracterizaram enquanto estudo dirigido, como a inserção de exposições tal qual os outros livros didáticos, continuou sendo publicado durante os anos

1980 — e a distribuição dos conteúdos pelos volumes também foi refeita a exemplo dos outros títulos didáticos. Todas essas obras, selecionadas para constituir o *corpus* dessa pesquisa justamente por terem sido as mais editadas, contribuíram decisivamente para a consolidação da nova vulgata da disciplina de Português e do enfoque dispensado às obras dos escritores aqui investigados.

Faraco e Moura contavam, respectivamente, 36 e 33 anos quando da 1ª edição do livro didático. Ambos pertencem ao grupo de autores com formação pela Universidade de São Paulo. O primeiro licenciou-se em 1970. O segundo, um pouco depois, em 1972, tendo obtido as habilitações de Português e Francês após passagem pelo Collège Calvin, em Genebra, Suíça. Moura ainda informa ter pretendido, entre 1985 e 1987, o título de mestre pela Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP). Faraco, depois de formado, lecionou na rede pública e, a partir de 1975, tornou-se concursado — permaneceu no cargo até 1986. Quanto a escolas particulares, informa: “Colégio Nossa Senhora das Graças (1979 – 1999); Escola Rainha da Paz (1980-1984)”.¹⁹ Além disso, também lecionou na Faculdade Nossa Senhora Medianeira. Moura, por sua vez, foi professor na rede pública entre 1970 e 1977. Antes de abdicar do ensino público, já lecionava em instituições particulares, pois assim resume sua atuação profissional: “Colégio Santa Cruz, Escola Rainha da Paz e Escola Nossa Senhora das Graças (1975 – 1990)”, “Curso Politécnico (1975-1980); Curso Anglo-Latino (1984-1990)” e “Faculdade Ibero-Americana (1980-1986)”.²⁰

Foi Moura quem convidou Faraco para a elaboração de livros didáticos. Conheceu Jiro Takahashi, editor de didáticos, quando lecionava no Santa Cruz, fez leitura crítica durante um tempo e depois teve proposta para escrever:

E foi aí que eu convidei o Carlos [Emílio] Faraco, que tinha feito..., era colega de faculdade, a gente tinha uma série de ideias, discutia muito produção de material. Foi aí que a gente começou escrever, em 1977, 78; o nosso primeiro material foi publicado em fevereiro de 1979. Levei dois anos para escrever e o material foi publicado em 79, que foi *Comunicação e Língua Portuguesa*, material de 5ª a 8ª série, pela editora Ática. (MOURA, 1996 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 162)²¹

Moura registra, assim, que a elaboração de um livro didático para o ensino de 1º grau precedeu a de *Língua e Literatura*. Dos autores tratados nesse capítulo, isso os distinguia, pois os outros estavam voltados especialmente para o 2º grau. O autor faz ainda duas revelações importantes. A primeira é que desconhecia o trabalhoso processo envolvido na elaboração de

¹⁹ Entrevista por escrito concedida em 2 de setembro de 2009.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Trata-se de entrevista concedida a Munakata.

um livro didático: “é no pingue-pongue, vai e volta, de uma leitura crítica para perceber inadequação de linguagem; a gente tem que reescrever; cortes em função do número de páginas; pequenas alterações – isso demora. O primeiro livro de 5ª série foi escrito três vezes.” (MOURA, 1996 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 169). A segunda é que, no caso do 2º grau, havia uma divisão do trabalho, mas, também, uma parte em comum:

No 2º grau, o Carlos se responsabiliza mais pela parte de literatura e eu pela parte de língua, redação e gramática – no 1º grau não há divisão desse tipo. Só que os textos são escolhidos em conjunto. Nós escolhemos todos os textos, cada texto é submetido à aprovação do outro. Sempre! Sempre! E é a parte mais difícil: é essa a parte inicial, a escolha de textos. A gente faz sempre... esse é o primeiro trabalho: começa pela seleção, que leva mais tempo. (MOURA, 1996 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 176)

Assim, a parte de literatura pode ser atribuída sobretudo a Faraco. Os dois autores, questionados sobre quais teriam sido os professores mais marcantes na formação acadêmica, apenas enumeraram, para ambos: “a) Teoria da Literatura – Antonio Candido; João Alexandre Barbosa; b) Teoria da Literatura – Walnice Galvão; c) História da Literatura Brasileira – Alfredo Bosi”. Quanto às obras mais importantes, colocaram *Formação da Literatura Brasileira*, de Candido, em primeiro lugar, e *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Bosi, em segundo lugar.

José de Nicola tinha 40 anos quando o livro didático foi lançado. Não se formou na Universidade de São Paulo, mas considera vincular-se a essa universidade indiretamente desde os dezesseis anos, além de tentativas inconclusas de se graduar em dois cursos. Sua trajetória é sinuosa e Nicola procura esclarecê-la, convém compreendê-la em suas próprias palavras:

Tenho uma irmã um pouco mais velha, que fez Letras na USP, ainda no tempo da rua Maria Antônia; logo ela começou a lecionar e eu, com 16 anos, além de acompanhar os seus estudos, fazia alguns trabalhos da faculdade e frequentava a Maria Antônia (minha irmã militava no movimento estudantil, foi presidenta do CAEL e secretária-geral da UNE, isso no período de 64 a 68). Em 68 eu estava com 21 anos, já dava aulas particulares de português e, em dezembro, três fatos importantes na minha formação: comecei a dar aulas de literatura em cursinhos, fiz vestibular e foi editado o AI-5. Quando resolvi fazer vestibular, não mais me interessava o curso de Letras: queria algo mais próximo das ciências sociais; entrei em Geografia, na USP, e frequentei o curso de 69 a 72, quando o que menos interessava era estar dentro da sala de aula. Paralelamente (e não por acaso), tivemos um ‘boom’ dos cursinhos (o vestibular que fiz na USP era no modelo antigo, ou seja, quatro provas dissertativas com o ponto sorteado na hora; a partir dos anos 70, começaram os testes de múltipla escolha) e eu me tornei um bom profissional (digamos assim) nessa área. Por várias razões, abandonei o curso de Geografia. Tempos depois, cheguei a cursar Letras na USP e em faculdades particulares, mas dava de 10 a 15 aulas por dia e já não tinha muita paciência para ficar sentado. A falta de diploma nunca me afetou, tanto que lecionei em alguns colégios de ponta aqui em São Paulo, como o Colégio Oswald de Andrade (onde

fiquei por 6 anos no período de sua implantação), um dos marcos da ‘escola renovada’ no início dos anos 80.
Só agora, também por várias razões, tirei a licenciatura em Letras.²²

Dessa forma, desde 1969 Nicola atuou incessantemente em cursos preparatórios para o vestibular e em colégios particulares, o que foi assim especificado: “Curso Cairu (era do Centro Acadêmico Visconde de Cairu e preparava alunos para área de Economia e Administração) - de 1969 a 72; IESA – Instituto de Ensino Santo Amaro – de 1969 a 72; Curso Singular (Santo André) – de 1972 a 76; Curso Preciso – de 1973 a 76; Curso Objetivo – 1974; Cursinho da Poli (do Grêmio Politécnico) – de 1978 a 81; Cursos Anglo de SP, Osasco, Sorocaba, Campinas, Ribeirão Preto [sem informar datas]; Cursos Universitário de SP, Santos, Osasco [sem informar datas]; Colégio Singular (Santo André) – de 1974 a 76; Colégio Anglo/Leonardo da Vinci (Osasco) – 1980-1; Colégio Bialik – 1985; Colégio Oswald de Andrade – de 1980 a 85; Instituto Educacional Coração de Jesus (Bragança Paulista) – de 1995 a 2002”.²³ Fica evidente que Nicola adquiriu seus conhecimentos mais na prática docente em nível de 2º grau que na condição de discente universitário. Outros aspectos relevantes aqui são o interesse demonstrado pelas ciências humanas e o trabalho intenso em cursos pré-vestibular, pois isso esclarece ênfases dadas na elaboração de seu título didático.

A análise da trajetória dos autores confirma, mais uma vez, que as editoras raramente recorriam a professores com pouca experiência. A única exceção parece ser Douglas Tufano, que elaborou e reelaborou um livro didático antes dos 30 anos.

O título didático de Faraco e Moura, *Língua e Literatura*, segundo Carolina Yokota Lima ao investigar a concepção de literatura, valia-se de “uma terminologia marcadamente da análise estruturalista” (LIMA, 2008, p. 60). E assinalava: “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” (Ibid., p. 60). Emília Amaral, por sua vez, já havia constatado isso e ia além: “combina, no modo de abordagem dos fenômenos linguísticos, o que se poderia chamar de enfoque semiológico dos estudos da linguagem com observações de cunho conteudístico, baseadas numa visão linear da cultura.” (AMARAL, 1986, p. 59). Amaral considerava ainda que o livro didático “apresenta organicidade fruto do mecanismo de indução, através da qual o texto se torna elemento gerador de formulações teóricas” (Ibid., p. 57). No decorrer da análise, apesar de muitas críticas, Amaral reconhecia:

²² Entrevista por escrito concedida em 9 de setembro de 2009.

²³ Ibid.

A presença maciça de textos modernos — literários ou teóricos — aliada ao enfoque igualmente moderno dos fenômenos da linguagem contribui para a imagem renovadora desse manual, que concilia elementos de modernização com uma “imagem” de aprendizagem como aquisição reflexiva de conhecimentos, que aparentemente não pretende ser diluída pelos mencionados recursos às “novidades” pedagógicas [ilustrações, definições simplificadas, linguagem coloquial, etc.]. (AMARAL, 1986, p. 60).

Ficam assim, a partir desses estudos, apontadas as principais características que diferenciavam a obra de Faraco e Moura de outras, antecessoras e contemporâneas. Retornaremos a alguns aspectos que confirmam essas características. Antes, porém, é necessário destacar o que esse livro didático tinha em comum com outros.

Assim como seus principais antecessores dos anos 1970, *Língua e Literatura* repetiu, com poucas novidades, a mesma distribuição dos conteúdos pelas três séries do 2º grau. E os autores justificam: “A História da Literatura seguia a tradição da maioria dos didáticos que circulavam na época”.²⁴ Nas unidades teóricas do volume 1, entretanto, foi feita uma distinção entre *comunicação* e *literatura*. A abordagem linguística (norteada por Jakobson e Saussure, sobretudo) se concentrava nas primeiras unidades, mas nuançaram, por exemplo, a exposição sobre os elementos que compõem a estrutura da narrativa, embora essa exposição tenha se mantido basicamente idêntica à de outros livros didáticos. Entremeados por exercícios, foram tratados: enredo, personagens, espaço, tempo, foco narrativo (e clímax). Sobre personagem, fizeram questão de registrar: “Convém salientar que uma personagem de romance, conto ou novela não possui passado nem futuro: é constituída apenas pelas palavras que a estruturam. Portanto, é diferente de uma pessoa.” (17ª ed., 1986, v. 1).

Apesar de dedicarem mais espaço à história da literatura portuguesa, que não se restringiu às “raízes”, Faraco e Moura fizeram poucas alterações na divisão dos conteúdos pelos três volumes, concentrando toda a história da literatura brasileira do século XX no volume 3 — diferentemente das obras de Megale e Matsuoka e de Tufano, o pré-modernismo foi posto nesse volume. O enfoque dado a tal período se repetia: havia nele obras com “traço renovador”, “representado pelo interesse em relação à realidade brasileira, revelando as tensões de nossa sociedade da época” (5ª ed., 1985, v. 3, p. 18). A distinção entre as fases também era reposta: a 1ª fase foi “iconoclasta e experimental” e a 2ª fase foi de amadurecimento e equilíbrio (Ibid., p. 144). A exposição sobre a prosa da 2ª fase era confusa, mas recolocava as ideias-chave de “realidade brasileira”, “desvendamento da nossa sociedade” (Ibid., p. 144). Em outra parte, acrescentada depois das primeiras edições, lia-se:

²⁴ Entrevista por escrito concedida em 2 de setembro de 2009.

“empenho em desvendar e denunciar uma realidade cuja tônica é a degradação humana decorrente de condições naturais (a seca) e sociais (uma estrutura social baseada ainda em padrões coloniais)”, “escritores preocupados em revelar aspectos problemáticos de nossa sociedade” (3ª ed., 1985, v. 3, p. 161). Assim, apesar de as exposições não deixarem isso claro, articulando apenas as duas fases modernistas, também era recolocado o fio de continuidade desde o pré-modernismo:

Muitas das conquistas modernistas da primeira fase ajudaram a tarefa dos ficcionistas deste segundo período: a aproximação da linguagem literária à fala brasileira e a incorporação dos neologismos e regionalismos são duas delas. O povo encontra seu lugar como personagem de romances. (5ª ed., 1985, v. 3, p. 144)

A prosa urbana e a intimista, em mais uma repetição, eram rapidamente lembradas. As exposições sobre literatura, especificamente, foram reduzidas ao mínimo. Os autores optaram por dividir as exposições em *contexto histórico* (em que situavam o período tratado através dos principais acontecimentos político-sociais), *manifestações artísticas* (em que tratavam das outras artes) e *literatura*. Isso fazia com que a parte que tocava à literatura ficasse mínima e o estudo fosse focado no excerto e na sua análise. Tal procedimento levava, considerando apenas o que estava dito, a contradições, pois seguindo a diretriz de exposições concisas, não havia muito espaço para ponderações.

No caso de Graciliano Ramos, a primeira frase dizia: “Caetés, São Bernardo e Angústia são obras que se prendem ao desvendamento da alma humana” (5ª ed., 1985, v. 3, p. 161), isso não tinha nenhuma relação com a abordagem imediatamente precedente. E não era explicitada a razão pela qual *Vidas Secas* era “o ponto culminante” do romance nordestino. Por privilegiarem o contato direto com o texto literário, os excertos não eram precedidos de análises dos romances. O de *Vidas Secas* foi extraído do segundo capítulo, o narrador se debruça sobre a consciência de Fabiano, “um traste”, que tenta reafirmar sua humanidade: “— Um homem, Fabiano”; já o excerto de *São Bernardo* foi retirado dos últimos parágrafos do romance, o protagonista encerra a narração de sua história, solitário e delirante, está perdido entre o passado e o presente. Dos exercícios, alguns eram formulados em termos literários, por exemplo: “A partir do terceiro parágrafo, o narrador focaliza outro elemento de desequilíbrio entre Fabiano e a realidade. Que elemento é esse?” (Ibid., p. 153). Outros exercícios eram simples e diretos: “Como Fabiano encara a seca?” (Ibid., p. 153).

A mesma ausência de explicitação quanto às razões da excelência da obra ocorria com *Fogo Morto*, de José Lins do Rego, “considerado o mais importante” (Ibid., p. 157) — e assim os excertos enfocavam “os sinais de decadência do engenho” (da segunda parte, sexto

capítulo) e “a personalidade do Capitão Vitorino” (da parte três, último capítulo). Sobre Jorge Amado, tanto os excertos quanto as exposições focavam a “denunciar a opressão contra os fracos” (5ª ed., 1985, v. 3, p. 178) — e assim os excertos foram de *Jubiabá* e de *Capitães da areia*, em detrimento de *Terras do sem fim*. De Rachel de Queiroz, esse livro didático incluiu um excerto de *O Quinze* e seguido de *estudo do texto*, mas a consideração sobre sua obra ficou apenas no panorama feito do período — o excerto era uma cena da retirada de Chico Bento e família. Os exercícios referentes a todos os excertos seguiam a mesma linha já apontada quanto àqueles sobre trechos das obras de Graciliano Ramos. O romance *A Bagaceira*, de José Américo de Almeida, foi somente mencionado.

Quanto ao título didático de Nicola, *Língua, Literatura e Redação*, tratava-se de obra precedida por outra dedicada apenas à literatura brasileira: *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*, também publicada pela editora Scipione a partir de 1985. William Cereja analisou esta última obra (*Literatura Brasileira*) e fez considerações que valem, naquilo que aqui nos interessa, para ambas:

A obra de José de Nicola representa um marco na história dos manuais didáticos de ensino de literatura no Brasil, pelo fato de ter estabelecido novos parâmetros para o ensino da disciplina. Em sua primeira edição, lançada na década de 1980, a obra inovava basicamente nas relações que fazia entre literatura e música popular brasileira. Trazia uma nova estratégia para o ensino da disciplina, que a partir de então incluía a escuta de canções, a leitura de letras de música e a comparação delas com textos literários. Ensinar literatura, desse modo, parecia ser, para grande parte dos professores, uma tarefa mais agradável. E para o aluno, por sua vez, essa prática era mais interessante do que as tradicionais aulas expositivas. (CEREJA, 2004, p. 102)

No decorrer da análise do capítulo sobre o barroco, Cereja argumentava que a exposição de Nicola tinha uma concepção linear de aprendizagem: “procura-se facilitar, evitando-se a contradição. Parte-se do princípio de que fácil é o genérico ou o uniforme, e, por isso, deve ser eliminado tudo o que fuja ou ponha em xeque o que é majoritário e oficial” (CEREJA, 2004, p. 112). Quanto à contextualização histórica realizada por Nicola, Cereja definia-a como “de uma relação mecânica e direta”, e salientava: “temos a impressão de que estamos lendo um livro de História” (Ibid., p. 116). Além disso, não ficava esclarecido “em que medida o contexto se transforma em *elementos internos* da obra literária” (Ibid., p. 123). Uma das conclusões era que “a obra manifesta uma concepção conservadora de ensino, comprometida com o ensino transmissivo, uma vez que não leva em conta a situação de recepção dela própria” (Ibid., p. 122).

De fato, as constatações de Cereja quanto à inovação e às deficiências diziam respeito a características marcantes do livro didático de José de Nicola. Este tinha destacada

preocupação em situar os períodos literários em seu contexto político-social, adotando um viés sociologizante e político talvez excessivo — o que, em alguns casos, rendia análises relevantes sobre algumas obras; ao tratar de *O Quinze*, por exemplo, Nicola fazia a seguinte observação:

Apesar do aspecto social, de denúncia, do romance, é interessante notar que não situa a má distribuição das propriedades como o problema maior do Nordeste, e sim a seca; grandes proprietários e pobres trabalhadores são pintados com as mesmas cores: são ambos heroicos, e igualmente batidos pelo inimigo comum — a seca. (3ª ed., 1988, v. 3, p. 222).

Em outro caso, ao tratar das obras de Graciliano Ramos, extrapolava a dimensão propriamente literária, passando à política, o que pode ser bem visto ou mal visto, dependendo da posição que se adota diante da literatura: “A única saída seria mudar as estruturas e o sistema que geram Paulo Honório e sua ambição, o burguês Julião e os prepotentes soldados amarelos” (3ª ed., 1988, v3, p. 227).

De qualquer forma, o mais importante, no que se refere às deficiências apontadas por Cereja é que a maior parte delas eram mais evidentes na obra de Nicola pelo fato de o autor ter-se estendido nas exposições. Como temos evidenciado até este ponto no tocante ao lugar que cabia às obras dos escritores aqui investigados na história da literatura brasileira do século XX, os livros didáticos, remetendo a lugares-comuns da bibliografia crítica, procuravam estabelecer um fio de continuidade, apenas em parte explicitado e no qual muitas ponderações da crítica se perdiam. Assim também procedia Nicola. Antes de indicar como isso era feito por esse autor, porém, é preciso examinar a estruturação dos volumes.

No volume 1, havia uma divisão semelhante à de Faraco e Moura: três unidades teóricas para *comunicação* e outras três para *literatura*. A primeira parte continha as mesmas distinções linguísticas (também norteadas principalmente por Jakobson e Saussure). A segunda parte continha, entre outras coisas, uma tentativa de definir literatura e uma sucinta exposição sobre as categorias de análise da narrativa. Tanto nessas partes quanto em outras, é possível constatar que Nicola cruzava referências bibliográficas antigas com outras então mais recentes. Isso impedia que as abordagens tivessem uma linha clara. Assim, depois de citar *Notas de Teoria Literária*, de Coutinho, o autor ainda recorria a Alceu Amoroso Lima para definir literatura e, retornava, em seguida, a Ezra Pound: “Literatura é a linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível.” (1ª ed., 1987, v. 1, p. 55). Num *box* à direita havia uma série de conceitos díspares de literatura — citava Aristóteles, de Bonald, Taine, Sartre, Gide, Oswald de Andrade. Sobre história da literatura, ocorria algo parecido. Numa época em que Coutinho,

Candido e Bosi já eram referência básica, Nicola recorria a ideias de Aurélio Buarque de Holanda e José Veríssimo. Quanto ao “gênero narrativo”, após fazer as distinções entre conto, novela e romance, limitava-se a quatro elementos da narrativa: narrador, enredo, personagens e ambiente — deve ter-se pautado em texto dos mencionados Wellek e Warren, autores que contribuíram na consolidação da moderna teoria literária, mas havia muitos estudos posteriores sobre a análise de narrativa.

No volume 3 de *Língua, Literatura e Redação*, estava em conformidade com as exposições de outros livros didáticos a análise do pré-modernismo: “Por apresentarem uma obra significativa para uma nova interpretação da realidade brasileira e por seu valor estilístico, limitaremos o Pré-Modernismo ao estudo de Euclides da Cunha, Lima Barreto, Graça Aranha, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos.” (3ª ed., 1988, v. 3, p. 9). Explicitamente eram articuladas apenas a 1ª e a 2ª fases do modernismo: “O período de 1922 a 1930 é o mais radical do movimento modernista, justamente em consequência da necessidade de definições e do *rompimento com todas as estruturas do passado*. Daí o *caráter anárquico* dessa primeira fase modernista e seu forte *sentido destruidor*” (Ibid., p. 126). A 2ª fase recebeu como “herança todas as conquistas da geração de 1922” (Ibid., p. 174). Depois, no capítulo da prosa: “encontramos autores como José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado e Érico Veríssimo, que produzem uma literatura de caráter mais construtivo, mais madura, aproveitando as conquistas da geração de 1922 e sua prosa inovadora” (Ibid., p. 219). Sem mencionar outros romancistas, acentuando a primazia dos que constam na citação anterior, Nicola estabelecia uma relação causa-efeito quase inevitável entre contexto político-social e obras literárias, assim, estas teriam surgido de “um campo propício ao desenvolvimento de um romance caracterizado pela *denúncia social*, verdadeiro documento da realidade brasileira, as relações *eu/mundo* atingindo elevado grau de tensão.” (Ibid., p. 219).

Na abordagem das obras de cada um dos escritores, comparado com outros livros didáticos o de Nicola ampliou o espaço que cabia a José Américo de Almeida e a Rachel de Queiroz. Sobre o primeiro procurou esclarecer a razão de ter tido o romance *A Bagaceira* tomado como marco: “sua importância deve-se mais à temática (a seca, os retirantes, o engenho) e ao caráter social do romance do que a seus valores estéticos” (Ibid., p. 220) — incluiu ainda um excerto da obra, seguido de questões. A escritora ganhou uma biobibliografia, como os demais, que lembrava da coexistência do social e do psicológico nas obras e assinalava: “o Ceará, sua gente, sua terra, as secas, são notas constantes em seus

romances, escritos numa linguagem fluente e de diálogos fáceis, o que resulta numa narrativa dinâmica” (3ª ed., 1988, v. 3, p. 221). A respeito das obras de José Lins do Rego, Nicola concentrou-se em explicar as temáticas e o ciclo da cana. Embora não justificasse, registrava: “romance que é considerado síntese de todo o ciclo: *Fogo morto*, ponto máximo da sua obra” (Ibid., p. 224) — apesar disso, o excerto selecionado era de *Menino de engenho*. Sobre a produção de Graciliano Ramos, foi usada de forma genérica a ideia de tensão crítica sintetizada por Bosi: “é tido como o autor que levou ao limite o clima de tensão presente na relação homem/meio natural, homem/meio social” (Ibid., p. 226). Entretanto, Nicola não fez a relação disso com aquilo que os críticos gostam de denominar “fatura” literária. No que se referia ao especificamente literário, além de dividir as obras segundo a proposta de Candido (romances narrados em 1ª e 3ª pessoa; autobiografias), limitou-se a uma breve menção à linguagem sintética: “Em seus textos, enxutos, a concisão atinge seu clímax: não há uma palavra a mais ou a menos” (3ª ed., 1988, v. 3, p. 227) — visão esta que Candido considerava não valer para todas as obras no mesmo ensaio citado por Nicola. O excerto, de *Vidas Secas*, era do segundo capítulo, no qual Fabiano procura reafirmar a própria humanidade: “— Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.” (Ibid., p. 227). Já sobre as obras de Jorge Amado, observava que sua “grande preocupação foi fixar tipos marginalizados”, seus romances “são marcados pelo lirismo e pela postura ideológica” (Ibid., p. 229). Ao se referir à novela *A morte e a morte de Quincas Berro D’Água*, considerava-a “pequena obra-prima”, mas não expôs as razões disso. Os excertos eram de *Seara Vermelha* (um romance da fase política) e de *Gabriela, cravo e canela* (romance que abre nova fase). Os exercícios, em número reduzido, eram geralmente quatro por excerto. De forma geral, não tinham uma formulação em termos literários, mas havia uns poucos: “Comente a linguagem usada por José Américo de Almeida. Você diria que ela se enquadra perfeitamente nos padrões do Modernismo?” (Ibid., p. 221). Como assinalado por Cereja, alguns exercícios propunham um trabalho intertextual. Por exemplo: “Compare ‘Morro velho’, de Milton Nascimento, com os textos apresentados de José Lins do Rego. Há semelhanças? E diferenças?” (Ibid., p. 225).

Confrontados com as obras de Megale e Matsuoka e as de Tufano, três diferenças devem ser apontadas em ambos os títulos didáticos. Eles ampliaram o espaço que cabia à história da literatura portuguesa. Assim, ela deixava a condição de “raízes” que vinha tomando nos livros didáticos dos anos 1970. Isso muito provavelmente se devia à insistência da *Proposição Curricular de Língua Portuguesa*, que insistiu na necessidade do ensino de literatura

portuguesa — além de recomendar o diálogo com outras literaturas em português. Os autores inseriram, então, ao menos um tópico ou capítulo para cada período literário.

As duas obras, assim como o fez, entre outras, *Estudo Orientado de Língua e Literatura*, editado ainda nos anos 1970, recorriam a ilustrações na montagem das exposições. O livro didático de Faraco e Moura, no volume 3, o fazia de maneira pouco intensiva, valia-se de fotos dos escritores e de obras de pintura. Já no volume 3 da obra de Nicola, o uso era intensivo, havia nele várias outras ilustrações: outras fotos; ilustrações de jornal; capas de livro; charges; capas, páginas e ilustrações de revistas literárias. À primeira vista, o uso delas parece apropriado, mas seria necessária uma análise minuciosa para comprová-lo.²⁵

Além dessas, mais uma diferença era que também ambos os títulos didáticos passavam a incluir muitas questões de vestibular. As edições dos livros didáticos de Tufano possuíam questões à maneira de vestibular, mas não faziam uma seleção de questões que haviam sido dadas nos exames. Isso passou a ser feito de forma intensiva no livro didático de Faraco e Moura e, sobretudo, no de Nicola. Este autor, como vimos, fazia da preparação para o vestibular a sua principal área de atuação. O objetivo certamente era contemplar principalmente os candidatos às universidades públicas de São Paulo. Conforme constatou Paulo Mello, o concurso vestibular da Fuvest, que então abarcava todas as estaduais, era aquele que tinha o número mais elevado de candidatos do país: “Na década de oitenta, por exemplo, o número de candidatos que se inscreveram ao exame tem girado em torno de 125.000 candidatos.” (MELLO, 2000, p. 34).

Os dois títulos didáticos, com muitas reformulações, é certo, continuam sendo editados até os dias de hoje.

Entre o título didático de Megale e Matsuoka e o de Nicola, num período de pouco mais de dez anos, foi solidamente assentado o núcleo da nova vulgata da disciplina de Português para o 2º grau e, nela, o novo lugar que cabia às obras dos escritores aqui investigados. Os títulos didáticos examinados no segundo capítulo, como indicamos em algumas passagens, poderiam ser contrapostos aos que o foram nesse terceiro capítulo, pois os autores de formação uspiana — com exceção de Nicola, que não se quer exceção — conseguiram elaborar exposições que davam uma interpretação mais acabada para a história da literatura

²⁵ Confira a respeito as reflexões de Munakata (2003) e Batista (2002) e as análises de Másculo (2008).

brasileira do século XX. Para tanto, valeram-se, reconhecidamente, das obras e das aulas de seus professores universitários, especialmente Antonio Candido e Alfredo Bosi. Foi o que procuramos demonstrar. E Tufano, além do que já foi citado nesse capítulo, sobre a análise das obras literárias nos livros didáticos, declara ainda: “A análise dessas obras baseia-se nos trabalhos feitos pelos críticos e historiadores literários mais divulgados e citados entre nós.”²⁶ E complementa: “acontece de muitos autores que considero importantes nem sempre aparecerem em meus livros. Quando certas obras começam a ser valorizadas pela crítica e a ser pedidas em exames e vestibulares, elas podem fazer parte do material didático.”²⁷

Assim, os autores de livros didáticos tinham (e têm) uma difícil tarefa: alcançar um ponto de equilíbrio entre a vulgarização de interpretações críticas e o “responder às necessidades da maioria dos professores”²⁸ — as palavras são, novamente, de Tufano. Nisso, são pressionados pelo que editorialmente é chamado de mercado. Questionado sobre imperativos didáticos e escolares na elaboração de um livro didático, Nicola preferiu responder: “tem muito do imperativo, digamos, do ‘mercado’, ou seja, não adianta romper radicalmente com aquilo que os professores esperam de um livro didático. A ruptura tem de ser feita paulatinamente.”²⁹ Assim, de um lado, a formação intelectual e literária dos autores os aproximava da leitura propriamente literária — isto é, sem finalidades escolares — e das complexas interpretações das obras de crítica e história literária. De outro lado, o mercado escolar de 2º grau se caracterizava em sua maior parte pelo que também podemos considerar ser o assentamento de uma “nova categoria docente” e de uma “nova clientela” de estudantes. O impasse estava dado e o livro didático estava no meio dele.

Mais do que “aquilo que os professores esperam de um livro didático”, como diz Nicola, importava (e importa) aquilo que os professores estavam habilitados a fazer com ele. Esse parece ser o ponto-chave. Assim, conforme bem assinala Moura, o livro didático deve ser compreendido como apenas uma parte do problema: “o que se alega muitas vezes é que o livro didático é... — isso é o que me incomoda —, que o livro didático é a causa do baixo nível educacional.” (MOURA, 1996 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 73). Para o autor, trata-se de consequência e não de causa: “consequência de um sistema educacional com uma série de falhas: não se investe na formação do professor, no salário do professor e uma série de coisas.

²⁶ Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Entrevista por escrito concedida em 9 de setembro de 2009.

Então, isso tudo fez com que o livro didático fosse o grande..., o único material usado.” (MOURA, 1996 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 73).

Para os aspectos dos livros didáticos que desenvolvemos sobretudo nesse capítulo, o estado das coisas levava a um beco do qual é possível supor que uma diminuta parcela do professorado conseguia sair. A abordagem geral sobre as categorias de análise da narrativa era (e é) importante para a leitura literária de qualquer romance, inclusive apenas para os excertos daqueles produzidos pelos escritores que constituem o foco dessa pesquisa. Entretanto, as exposições eram bastante sucintas e a complexidade da questão e do seu ensino exigia um professor bem formado. A interpretação dada à história da literatura brasileira escrita no século XX, embora deixasse de explicitar algumas articulações, era satisfatória. E isso era importante para definir o lugar das obras dos escritores que nos interessam e para configurar a nova vulgata da disciplina de Português. Esse era um aspecto no qual o professor encontrava relevantes subsídios nas exposições, pois os autores conseguiram articular o pré-modernismo e as duas fases do modernismo: “realidade brasileira” era o fio condutor. Entretanto, ao abordarem escritor por escritor, os autores dos livros didáticos não conseguiram esclarecer as razões do valor literário das obras. Juízos críticos eram difundidos (“uma verdadeira obra-prima”), análises de romances eram feitas, estudos de excertos eram propostos, questões eram formuladas. Mas os procedimentos de leitura propriamente literária, que possibilitavam estabelecer as avaliações sobre as obras, não eram desvendados. Assim, podia-se aprender que Graciliano Ramos era o maior romancista do período, contudo, a grandeza literária de suas obras não era explicada. O fato de sua produção ser considerada de melhor fatura, para usar uma palavra da crítica, em relação à dos outros escritores não era evidenciada. Essa poderia ter sido uma excelente contribuição para o fazer docente no 2º grau e para a formação de um leitor literário. E essa contribuição, um desvendamento, poderia ser o primeiro movimento na direção das obras literárias em sua integralidade — uma vereda para a fruição. Assim, mais uma vez seria necessário um professor bem formado para suprir as lacunas, o que, repetimos, era o caso de uma minoria. A resposta dada por uma professora entrevistada por William Cereja é emblemática. O pesquisador perguntou: “*Quanto ao ensino de literatura, você se apoia em alguma proposta teórico-metodológica ou em algum teórico da literatura? Se sim, cite essa proposta ou o teórico que a representa.*” (CEREJA, 2005, p. 38). A professora, que

talvez poderia até discordar da pergunta, pelo caráter academizante dela, respondeu: “Douglas Tufano, Domingos Maia, etc.” (CEREJA, 2005, p. 38).³⁰

Podemos, portanto, identificar uma contradição. O currículo prescrito justificava o ensino de literatura no 2º grau através do objetivo principal de iniciação literária, formação de um leitor literário. Entretanto, ao analisar os livros didáticos verificamos que, no tocante à história da literatura brasileira do século XX, havia uma ênfase mais no documental, no estudo da “realidade brasileira”. Isso valia também para as obras literárias dos escritores que nos interessavam. E a iniciação para uma leitura propriamente literária ficava, naquilo que se referia a uma possível contribuição dos livros didáticos, relegada a um segundo plano apenas parcamente vislumbrado.

³⁰ De quatro professores entrevistados, Cereja afirma: “todos são mulheres, com idade entre 40 e 47 anos e com experiência no magistério que varia de 7 a 25 anos” (CEREJA, 2005, p. 36). A professora que indicou Tufano como referência muito provavelmente leciona desde as primeiras edições dos livros didáticos do autor. Cereja complementa o perfil dela: “é a que apresenta menor qualificação profissional e, a julgar por suas referências teóricas, possivelmente é a que se mostra mais presa aos manuais didáticos destinados ao ensino médio. Além disso, pelas respostas dos alunos, parece ser a que menos estimula interações a partir dos textos e das obras literárias, a que menos sugere trabalhos de pesquisa ou trabalhos criativos e a que mais tem problemas de relacionamento com os alunos.” (Ibid., p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira coisa a dizer é: num período de pouco mais de trinta anos, houve uma transformação radical na vulgata da disciplina de Português no ensino médio. Entre a publicação de dois livros didáticos para atender às mudanças da Reforma Capanema, em 1944, e os dois títulos didáticos de Douglas Tufano, publicados entre 1975 e 1979, o estudo da história da literatura brasileira, precedida de elementos de moderna teoria literária, passou a ocupar o núcleo de uma nova vulgata. E nela, as obras dos escritores que aqui investigamos, pelo esquema interpretativo empregado para explicar a literatura brasileira do século XX, passaram a ocupar um lugar central. As obras saíram de uma condição de adendo nos programas e nos livros didáticos dos anos 1940 para uma posição canônica a partir da segunda metade da década de 1970: foi um verdadeiro processo histórico de canonização literário-escolar.

Procuramos evidenciar as razões desse processo e como ele se dava nos livros didáticos.

Na estruturação dos conteúdos da disciplina de Português nos programas de 1943 e de 1951, o ensino da história da literatura brasileira era destinado ao terceiro ano do colegial, atingindo assim, devido à evasão, apenas uma parcela do universo já reduzido de estudantes — era uma estruturação na qual a história da literatura portuguesa, estudada no segundo ano, tinha precedência e prioridade sobre a brasileira; muito embora seja necessário ressaltar que teve o espaço reduzido no programa de 1951. Além disso, em programas de filólogos de formação clássica, o ensino do modo de ler literatura era dominado por uma perspectiva filológica e por uma mescla de vertente retórico-poética e vertente historicista (no caso, determinista). Alguns autores de livros didáticos de formação em instituições localizadas no Rio de Janeiro, que estiveram na roda de discípulos dos elaboradores dos programas, aproximavam-se mais das concepções programáticas; outros, pela formação na Universidade de São Paulo e por características próprias, afastavam-se delas. Entretanto, estes últimos

movimentavam-se dentro da mesma limitação imposta pela estrutura programática dos conteúdos.

As obras dos cinco escritores, então predominantemente designados por “romancistas do Nordeste”, apareciam como as de alguns entre os modernistas, os do “Nordeste”, os “regionalistas”. Havia um esquema interpretativo cujo critério era geográfico, ambiental: romancistas do Norte ou Nordeste, romancistas do Sul ou Centro. A fortuna crítica em torno das obras literárias ainda engatinhava, assim, era inexistente um consenso sobre seu valor literário. Os escritores já se destacavam entre outros do mesmo período, isso era atribuído pela maioria dos autores de livros didáticos à dimensão regional das obras, que trazia aspectos da cultura local. Embora houvesse em três títulos didáticos exposições mais desenvolvidas sobre as obras literárias, apenas um deles, o de Válder Wey, conseguiu fornecer subsídios satisfatórios ao fazer docente. Wey adentrava sucintamente os universos ficcionais dos romances e destacava a dimensão literária deles. Exemplar foi a restrição feita a Jorge Amado: depois de outras obras, em *Terras do sem fim* ele conseguira colocar a preocupação político-social em termos de verdadeiro romance. Muitos professores podem ter se decidido a incentivar a leitura das obras literárias depois de ter contato com as exposições de Wey, muito estudantes podem ter tido o interesse despertado e se movido em direção à leitura integral.

Outro aspecto que interferia, dando margem a livros didáticos com análises contrastantes, além da já mencionada formação acadêmica dos autores, era a lenta diversificação do “público colegial”, antes elitista, que se descaracterizava enquanto tal. Isso exigia cuidados editoriais, a diferenciação era legível no tom mais desfavorável de algumas exposições a respeito das obras literárias, o oposto do que fez Wey, como no caso de Raul Moreira Lellis; ou na insistente omissão, como no caso de Sílvio Elia. Assim, nesse primeiro período das abordagens em títulos didáticos destinados ao colegial, as obras literárias eram, para alguns, títulos a serem mencionados ou aludidos, para outros, eram mais “do Nordeste” que do Brasil, eram mais incômodo que descoberta, eram mais cultura típica regional que literatura brasileira.

Enquanto os títulos didáticos com essas visões circulavam amplamente pelas escolas, o engendramento de mudanças diversas estava em curso. Se por um lado a produção didática discutida no primeiro capítulo circulava sem abalos, por outro havia indefinições e reconfigurações em marcha. O currículo da graduação em Letras foi reformulado a partir de 1962, aumentando a parte que cabia à língua portuguesa e à literatura brasileira. Nesse mesmo ano, foi elaborado um programa através de encontro de mestres ocorrido em São Paulo, o qual

guardava muitas semelhantes com outro, do governo do mesmo Estado, publicado em 1965. Tais programas, por sua vez, eram decorrência de outra mudança, a descentralização proporcionada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de 1961. Novas editoras surgiam: Ática, Moderna, Scipione, etc. As antigas continuavam em operação. Na instabilidade das mudanças posteriores a novas leis, a qual era concomitante a instabilidades político-sociais, a produção didática encontrava-se oscilante em face da indefinição quanto a qual programa seguir e de um mercado editorial que explodia com a expansão vertiginosa das matrículas, sobretudo após a LDB de 1971. Além disso, a crítica literária passava por mudanças, tornava-se acadêmica, novas referências bibliográficas eram produzidas e serviam aos autores de livros didáticos: obras de Antonio Candido, Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi, Massaud Moisés. Os títulos didáticos de Benemann e Cadore e de Goulart e Silva, todos formados pelo currículo de Letras de 1939, permitiram examinar como essas indefinições se manifestavam na produção didática. Goulart e Silva tentaram elaborar volumes norteados pelo programa de 1951 quase vinte anos depois, entretanto, viram-se na necessidade de desestruturar a estrutura dele e, cinco anos depois, avançar nessa desestruturação em um segundo título didático. Benemann e Cadore, que não chegaram a seguir o programa, vieram a lançar um volume inteiro, o terceiro, para o ensino da história da literatura portuguesa, mas foram forçados a elaborar um novo terceiro volume abordando a história da literatura brasileira do século XX. Os rumos a serem tomados estavam indefinidos. Tanto esses três títulos didáticos, de ampla circulação, quanto outros, demonstravam isso.

A discussão sobre estudo dirigido coincidiu, no caso da disciplina de Português no 2º grau, com a defesa de estudo do texto literário diretamente. Assim, as exposições sobre a história da literatura brasileira do século XX foram diminuídas ou excluídas. E o foco recaiu sobre a leitura de excertos das obras literárias e o estudo deles. Esse estudo começava a ganhar a contribuição de elementos de moderna teoria literária. Um ponto-chave, a abordagem das categorias de análise da narrativa passava a fazer parte do aprendizado da leitura literária. No que concernia às obras dos escritores que nos interessam, o lugar que a elas cabia estava indefinido: os autores tentavam colocá-las no desenrolar do modernismo. Para Goulart e Silva, estava claro que se tratava de 2ª fase modernista. Para Benemann e Cadore, não. De qualquer forma, ambas as duplas consideravam as obras literárias predominantemente pelo viés regionalista. Graciliano Ramos era consenso. Teve exposições e excertos nos dois títulos didáticos de Goulart e Silva. Os outros, não. Jorge Amado e José Lins do Rego tiveram excertos excluídos entre o primeiro e o segundo livro didático, o que

demonstrava, para o caso do segundo, uma inobservância dos estudos empreendidos pela crítica literária. Benemann e Cadore, por sua vez, inseriram excertos de ambos, seguidos de questões para estudo, nos mesmos moldes de Graciliano Ramos. As questões, como vimos, também adotavam o viés regionalista. Entretanto, Benemann e Cadore faziam propostas de pesquisa em roteiros que podiam contradizer o próprio viés por eles adotado. Faziam até mesmo sugestão de comparação de dois personagens de romances diferentes.

Consideramos que havia dois problemas principais com esses títulos didáticos: eles não conseguiram dar uma interpretação para a literatura brasileira do século XX e pressupunham professores muito bem formados para suprir suas lacunas, e tanto professores quanto estudantes com tempo hábil para fazê-lo. Entretanto, mesmo tendo em mente as condições desfavoráveis, a própria existência de questões como a de comparação de personagens poderia lançar alguns poucos estudantes no interesse mais detido pela literatura: alguns leitores literários devem ter surgido daí.

Já os livros didáticos examinados no terceiro capítulo conseguiram expor um esquema interpretativo para a história da literatura brasileira do século XX, embora não de todo explicitado. Megale e Matsuoka (primeiro) e Douglas Tufano (depois) foram os principais responsáveis pelo assentamento de uma nova vulgata da disciplina de Português em livros didáticos e, muito provavelmente, no próprio ensino de 2º grau. Isso foi atribuído sobretudo à formação acadêmica, pois as referências bibliográficas eram basicamente as mesmas de Benemann, Cadore, Goulart e Silva. Provenientes do cenário de indefinições e reconfigurações tratado no segundo capítulo, os autores retomaram com alterações a estrutura proposta pelo programa de 1965 do Estado de São Paulo para o ensino de Português e deram novos rumos para a produção didática. Formados pela Universidade de São Paulo, os autores tiveram duplo acesso às linhas interpretativas seguidas por críticos como Candido, Castello e Bosi. Um acompanhamento cuidadoso do texto das edições mostrou que isso realmente foi decisivo. Um esquema interpretativo fundado na noção-chave de “realidade brasileira” passou a guiar as abordagens sobre a literatura brasileira de Euclides da Cunha em diante. A literatura brasileira deixava de ter “fraturas regionais”, interessavam as “fraturas sociais” no contexto da modernização da sociedade brasileira. A análise de propostas do Estado de São Paulo (1978) e do governo federal (1981) para a disciplina mostrou que os autores estavam no mesmo terreno de assimilação da crítica de Antonio Candido, muito embora fosse diagnosticado que apenas os livros didáticos fossem insuficientes para o ensino de literatura. Faraco e Moura e Nicola, escrevendo nos anos 1980, reafirmaram a adoção desse novo esquema e a configuração da

nova vulgata: “realidade brasileira” constituía o fio que perpassava as obras do pré-modernismo e das duas fases do modernismo, com especial destaque para a “maturidade” da 2ª fase da prosa modernista, e esta 2ª fase era o lugar dado às obras literárias dos escritores que aqui investigamos.

No que tangia à abordagem das obras de cada um dos escritores, *Literatura e Linguagem*, de Megale e Matsuoka, realizou análises de romances de Graciliano Ramos e José Lins do Rego, centradas em personagens, enredo e ambiente. Seguiam-se excertos e o estudo destes. Tufano fez o mesmo e acrescentou Jorge Amado. Havia algumas diferenças entre as abordagens e as propostas de estudo, mas os aspectos propriamente literários eram pouco desenvolvidos, de maneira a não serem esclarecidas as razões que garantiam maior valor literário às obras ficcionais de Graciliano Ramos. Da mesma forma, a razão do maior valor literário da obra-prima de José Lins do Rego, *Fogo Morto*, também não era evidenciada. Tanto Faraco e Moura quanto Nicola também deixaram de desenvolver satisfatoriamente a parte da construção literária das obras dos cinco, o que possibilitaria expor os critérios de atribuição de valor. Apesar disso, foi ampliado o quadro histórico-literário através do espaço dado aos romances de Rachel de Queiroz e José Américo de Almeida.

Como procuramos demonstrar, as próprias referências de crítica literária das quais se valeram os autores de livros didáticos faziam indicações precisas quanto à atribuição do valor literário das obras, as quais poderiam ter sido retomadas. E isso teria sido uma excelente contribuição para o fazer docente, uma vez que auxiliaria no desvendamento do mecanismo da apreciação daquilo que Alfredo Bosi definiu como “montagem” da construção artística ficcional e que os críticos de modo geral costumam designar pela palavra “fatura”. Assim, todos os títulos didáticos acabaram privilegiando o diálogo com o real através da noção-chave que sustentava o esquema interpretativo: “realidade brasileira”.

O certo é que os autores de livros didáticos deixaram de dar um passo a mais na abordagem das obras literárias. Para que o ensino de literatura conseguisse encaminhar aquilo que justificava a sua presença no currículo, seria necessário um enfoque escolar que levasse à desescolarização — o didático que se desdidatiza —, um enfoque desliterarizado que levasse à literarização, ou seja, que possibilitasse a passagem do ensino de literatura sujeito aos imperativos didáticos e escolares para os imperativos de uma leitura propriamente literária. As exposições dos livros didáticos poderiam, mesmo de modo sucinto, ter fornecido mais subsídios nesse sentido. O objeto de amplo uso por professores e estudantes, elo entre as propostas governamentais e as aulas singulares, daria preciosas contribuições aos professores

e àqueles que se inclinassem para as veredas literárias. Despertaria alguns para o que insistia o documento federal de 1981: “o fato de que o melhor caminho para se aprender a Literatura é lê-la”.

EDIÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O CURSO COLEGIAL¹

ABREU, Modesto de; BARROS, Enéias Martins de
Curso de Português

São Paulo, Editora do Brasil, 3v

- Volume 1
 - s/ ed., 1954 [Biblioteca Nacional]
 - 6^a ed., 1957
 - 7^a ed., 1958
- Volume 2
 - 4^a ed., 1956
 - 6^a ed., 1957
- Volume 3
 - s/ ed., 1958 [Biblioteca Nacional]
 - 4^a ed., 1958

CRETELLA JÚNIOR, José

Português para o colégio

São Paulo, Nacional, 3v

- Volume 1 [1^a ed. 1950, 6^a e última ed. 1957]
 - 1^a ed., 1950
 - 2^a ed., 1952 [AHCEN]²
 - 3^a ed., 1953 [AHCEN]
 - 4^a ed., 1954 [AHCEN]
 - 5^a ed., 1955
 - 6^a ed., 1957
- Volume 2 [1^a ed. 1950, 5^a e última ed. 1957]
 - 1^a ed., 1950 [AHCEN]
 - 3^a ed., 1953 [AHCEN]
 - 4^a ed., 1955
 - 5^a ed., 1957
- Volume 3 [1^a ed. 1952, 4^a e última ed. 1957]
 - 1^a ed., 1952 [AHCEN]
 - 2^a ed., 1953
 - 3^a ed., 1955 [adquirida]
 - 4^a ed., 1957 [AHCEN]

¹ Edições sem indicação pertencem à Biblioteca do Livro Didático (BLD/FEUSP).

² Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional.

ELIA, Sílvio; BUDIN, Janette

Compêndio de língua e literatura

São Paulo, Nacional, 3v

- Volume 1 [1ª ed. 1953, 12ª e última ed. 1961]
 - 1ª ed., 1953
 - 5ª ed., 1959
- Volume 2 [1ª ed. 1953, 11ª e última edição ed. 1961]
 - 1ª ed., 1953
 - 2ª ed., 1955 [Biblioteca Nacional]
 - 3ª ed., 1957
 - 6ª ed., 1959
 - 9ª ed., 1961 [Biblioteca Nacional]
 - 10ª ed., 1961 [adquirida]
- Volume 3 [1ª ed. 1951, 10ª e última ed. 1961]
 - 1ª ed., 1951 [Biblioteca Nacional]
 - 3ª ed., 1956 [acervo particular]
 - 4ª ed., 1957 [adquirida]
 - 6ª ed., 1960
 - 9ª ed., 1961 [adquirida]

LÉLLIS, Raul Moreira

Português no colégio

São Paulo, Nacional, 2v

- Volume 1 [1ª ed. 1963, 15ª e última ed. 1972]
 - 1ª ed., 1963 [AHCEN]
 - 2ª ed., 1964 [adquirida]
 - 6ª ed., 1966 [adquirida]
 - 8ª ed., 1967 [AHCEN]
 - 9ª ed., 1968 [adquirida]
 - 10ª ed., 1968 [Biblioteca Nacional]
 - 12ª ed., 1969 [Biblioteca Nacional]
 - 13ª ed., 1970 [Biblioteca Nacional]
 - 14ª ed., 1970 [Biblioteca Nacional]
 - 15ª ed., 1971
- Volume 2 [1ª ed. 1963, 8ª e última ed. 1972]
 - 1ª ed., 1963
 - 2ª ed., 1964 [AHCEN]
 - 3ª ed., 1965 [adquirida]
 - 5ª ed., 1967
 - 6ª ed., 1968
 - 8ª ed., 1970

OLIVEIRA, Cândido de

Súmulas de Literatura Brasileira: testes e questões objetivas à maneira de provas e concursos

São Paulo, Gráfica Biblos Editora

- Volume único
 - 6ª ed., 1959, sem editora, aparência de apostila, datilografada [adquirida]
 - 7ª ed., 1960, Editora Luzir [adquirida]
 - 9ª ed., 1961, Editora Luzir [adquirida]
 - 12ª ed., s/d
 - 12ª ed. (reimpressão), s/d
 - 13ª ed., s/d [adquirida]
 - 14ª ed., s/d [adquirida]
 - 15ª ed., s/d [adquirida]
 - 17ª ed., s/d [adquirida]
 - 19ª ed., s/d [adquirida]
 - 20ª ed., s/d [adquirida]
 - 21ª ed., s/d
 - 22ª ed., s/d [adquirida]
 - 23ª ed., s/d [adquirida] [já consta “2º grau”]

RIBEIRO, Clóvis Leite; JORGE, Felipe; LOURENÇO, José; WEY, Válder

Língua portuguesa

São Paulo, Editora do Brasil, 3v

- Volume 1
 - s/ ed., 1944
 - 2ª ed., 1945
 - 5ª ed., 1948 [Biblioteca Nacional]
- Volume 2
 - s/ ed., 1944
 - 3ª ed., 1946
 - s/ ed., 1947 [Biblioteca Nacional]
 - 5ª ed., 1948
 - s/ ed., 1953
- Volume 3
 - s/ ed., 1945
 - 2ª ed., 1946 [Biblioteca Nacional]
 - 3ª ed., 1948
 - 5ª ed., 1950

TORRES, Artur de Almeida; MELO, J. Nelino

Manual de língua portuguesa

São Paulo, Nacional, 3v

- Volume 1 [1ª ed. 1944, 6ª e última ed. 1951, Col. Livros Colegiais]
 - 1ª ed., 1944 [adquirida]
 - 6ª ed., 1951
- Volume 2 [1ª ed. 1945, 3ª e última ed. 1949, Col. Livros Colegiais]
 - 1ª ed., 1945 [AHCEN]
- Volume 3 [1ª ed. 1949, 2ª e última ed. 1951, Col. Livros Colegiais]
 - 1ª ed., 1949

WEY, Válder

Língua Portuguesa

São Paulo, Editora do Brasil, 3v

- Volume 1
 - s/ ed., s/d
 - s/ ed., 1958 [adquirida]
 - 2ª ed., 1960 [Biblioteca Nacional]
 - 5ª ed., 1961
 - 18ª ed., 1966 [adquirida]
 - 19ª ed., 1966
 - 23ª ed., 196-?
 - 27ª ed., 1969
 - 32ª ed., s/d [adquirida]
 - 33ª ed., s/d [adquirida]
 - 34ª ed., s/d
- Volume 2
 - 3ª ed., 1958
 - 6ª ed., 1961
 - 9ª ed., 1964
 - 15ª ed., 1966
 - 29ª ed., 197-
- Volume 3
 - 1ª ed., 1956 [Biblioteca Nacional]
 - 2ª ed., 1958 [adquirida]
 - 4ª ed., 1961
 - 5ª ed., 1963
 - 9ª ed., 1965 [adquirida]
 - 11ª ed., 1966
 - 17ª ed., 1969
 - 21ª ed., 196-?

EDIÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O 2º GRAU³

BENEMANN, Jacob Milton; CADORE, Luís Agostinho

Estudo Dirigido de Português

São Paulo, Editora Ática, 3v

- Volume 1
 - 2ª ed., 1972 [adquirida]
 - 13ª ed., 1977 [adquirida]
 - 17ª ed., 1980
 - 18ª ed., 1981
- Volume 2
 - 4ª ed., 1974 [adquirida]
 - 6ª ed., 1975 [adquirida]
 - 7ª ed., 1976
 - 10ª ed., 1978 [adquirida]
 - 12ª ed., 1980 [adquirida]
 - 18ª ed., 1984 [adquirida]
 - 20ª ed., 1987 [adquirida]
- Volume 3
 - s/ ed., 1973 [adquirida]
 - 4ª ed., 1976
 - 5ª ed., 1976
 - 7ª ed., 1980 [adquirida]
 - 9ª ed., 1982 [adquirida]
 - 10ª ed., 1984 [adquirida]

³ Edições sem indicação pertencem à Biblioteca do Livro Didático (BLD/FEUSP).

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco
Língua e literatura

São Paulo, Editora Ática, 3v

- Volume 1
 - 1ª ed., 1982
 - 17ª ed., 1986 [adquirida]
 - 20ª ed., 1988 [adquirida]
 - 26ª ed., 1991 [adquirida]
- Volume 2
 - 1ª ed., 1982
 - 2ª ed., 1983
 - 6ª ed., 1984 [adquirida]
 - 9ª ed., 1986 [adquirida]
 - 19ª ed., 1991 [adquirida]
- Volume 3
 - 5ª ed., 1985
 - 6ª ed., 1985 [adquirida]
 - 10ª ed., 1988 [adquirida]
 - 13ª ed., 1990 [adquirida]
 - 17ª ed., 1991 [adquirida]

GOULART, Audemaro Taranto; SILVA, Oscar Vieira da
Estudo Dirigido

São Paulo, Editora do Brasil, 3v

- Volume 1 (*Estudo Dirigido de Gramática Histórica e Teoria da Literatura*)
 - s/ ed., s/d
 - 4ª ed., s/d
 - 26ª ed., 1975 [adquirida]
- Volume 2 (*Estudo Dirigido de Literatura Portuguesa*)
 - 2ª ed., s/d
 - 4ª ed., s/d
- Volume 3 (*Estudo Dirigido de Literatura Brasileira*)
 - 3ª ed., s/d
 - 12ª ed., s/d [adquirida]
 - 22ª ed., s/d [adquirida]
 - 36ª ed., 1975 [adquirida]

GOULART, Audemaro Taranto; SILVA, Oscar Vieira da
Estudo Orientado de Língua e Literatura

São Paulo, Editora do Brasil, 3v

- Volume 1
 - s/ ed., 1976
 - 14ª ed., 1976 [adquirida]
- Volume 2
 - 6ª ed., 1976 [adquirida]
- Volume 3
 - 3ª ed., 1976 [adquirida]
 - 6ª ed., s/d
 - 12ª ed., 1976 [adquirida]

MEGALE, Heitor; MATSUOKA, Marilena
Literatura e linguagem

São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3v

- Volume 1
 - s/ ed., 1976
 - 4ª ed., 1977 [adquirida]
 - 6ª ed., 1980 [adquirida]
 - s/ ed., 1985
- Volume 2
 - 4ª ed., 1977 [adquirida]
 - 7ª ed., 1980
- Volume 3
 - 2ª ed., 1976
 - 3ª ed., 1977 [adquirida]
 - 4ª ed., 1979
 - s/ ed., 1980
 - s/ ed., 1981 [adquirida]

NICOLA, José

Língua, literatura e redação

São Paulo, Editora Scipione, 3v

- Volume 1
 - 2ª ed., 1987
 - 5ª ed., 1988
 - 7ª ed., 1990
 - 7ª ed., 1990
- Volume 2
 - 5ª ed., 1988
 - 9ª ed., 1991
- Volume 3
 - s/ ed., 1987 [adquirida]
 - 3ª ed., 1988
 - 7ª ed. 1990

TUFANO, Douglas

Estudos de literatura brasileira

São Paulo, Editora Moderna

- Volume único
 - 1ª ed., 1975
 - 2ª ed., 1978 [adquirida]
 - 3ª ed., 1983
 - 3ª ed., 1985 [adquirida]

TUFANO, Douglas

Estudos de língua e literatura

São Paulo, Editora Moderna, 3v

- Volume 1
 - 1ª ed., 1977 [adquirida]
 - 1ª ed., 1979
 - 3ª ed., 1986
- Volume 2
 - 1ª ed., 1978 [adquirida]
 - 2ª ed., 1982
 - 3ª ed., 1986
- Volume 3
 - 1ª ed., 1979 [adquirida]
 - 1ª ed., 1980
 - 2ª ed., 1982 [adquirida]
 - 3ª ed., 1986 [adquirida]
 - 3ª ed., 1988
 - 3ª ed., 1989

OUTRAS FONTES

LIVROS DIDÁTICOS

[APENAS OS NÃO CONSTANTES EM *EDIÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS*]

ROSA, Maria da Glória Sá; NOGUEIRA, Albana Xavier. *Cultura, Literatura e língua nacional*. 2. ed.. São Paulo: Editora do Brasil, 1976, v. 2.

BARROS, Enéias Martins de. *Curso de Português: terceira série: curso ginásial*. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1954.

BUDIN, J. *Metodologia da linguagem: para uso das escolas normais e institutos de educação*. São Paulo: Nacional, 1949.

BUENO, Francisco da Silveira. *Literatura luso-brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1944.

_____. *Literatura luso-brasileira*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1948.

_____. *Literatura luso-brasileira*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1954, v. 3.

CAMPOS, Antonio Sales. *Português colegial*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1950, v. 1.

_____. *Português colegial*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955, v. 1.

_____. *Português colegial*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, v. 2.

_____. *Português colegial*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960, v. 3.

CRUZ, José Marques da. *Português prático*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1949, v. 1.

_____. *Português prático*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1945, v. 3.

DELVAUX, Nestor. *Português no Curso Colegial*. 6. ed. São Paulo: FTD, s.d., v. 1.

_____. *Português no Curso Colegial*. 6. ed. São Paulo: FTD, 1964, v. 2.

ELIA, Silvio. *Língua e literatura no curso colegial*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1966.

_____. *Língua e literatura no curso colegial*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1966.

_____. *Língua e literatura no curso colegial*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1966.

FUJYAMA, Yoji. *Noções de Literatura Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1965.

_____. *Noções de Literatura Brasileira*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1971.

LACERDA, Virgínia Cortes de. *Unidades literárias: literatura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952.

LELLIS, Raul Moreira; ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *O programa de português no curso comercial: 1ª série*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & C.^a, 1947.

LELLIS, Raul Moreira; ROCHA LIMA, Carlos Henrique da; ROCHA, M. Penna da. *Português no colégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956, v. 2.

OLIVEIRA, Cândido de. *Súmulas de Literatura Portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Luzir, 1960.

RIBEIRO, Wagner. *Português no Curso Colegial*. São Paulo: FTD, s.d., v. 3.

DOCUMENTOS DO ACERVO HISTÓRICO DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL

(em São Paulo, SP)

- Mapas de Edição
- Correspondências
- Livros didáticos indicados em *Edições de livros didáticos*

DOCUMENTOS CURRICULARES

BRASIL. Portaria Ministerial nº. 172, de 15 de julho de 1942, expediu e determinou as instruções metodológicas para execução do programa de português.

BRASIL. Portaria Ministerial nº. 87, de 23 de janeiro de 1943, expediu o programa de português dos cursos clássico e científico do ensino secundário.

BRASIL. Portaria nº. 966, de 2 de outubro de 1951, aprovou os programas dos cursos ginasial e colegial, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II.

BRASIL. Portaria nº. 1.045, de 14 de dezembro de 1951, expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas.

BRASIL. Indicação s/nº/62, s.d., do C.E.P.M. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias.

V ENCONTRO DE MESTRES DE PORTUGUÊS. Programa Mínimo de Português, São Paulo, junho de 1962.

SÃO PAULO (Estado) Diário Oficial. *Roteiros de Orientação para a cadeira de Português*. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, Ano LXXV, nº 5, sábado, 9 de janeiro

de 1965.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposição curricular de língua portuguesa: 2º grau*, por Ataliba Teixeira de Castilho e outros. São Paulo: SEE/CENP, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau*. São Paulo: SEE/CENP, UNICAMP, 1978, 8v.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau: sugestões metodológicas*. Brasília, 1981 (Série Ensino Regular, 31).

LEGISLAÇÃO FEDERAL PARA O ENSINO MÉDIO

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências).

PERIÓDICOS

BOLETIM DO CENTRO DE INSPETORES FEDERAIS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Edições citadas.

ENSINO SECUNDÁRIO. Revista do Centro de Inspectores Federais de Ensino do Estado de São Paulo. Edições citadas.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação de São Paulo, n. 66, 1961.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro. Edições citadas.

DOCUMENTOS DIVERSOS

ACERVO DA ACADEMIA PAULISTA DE LETRAS. Curriculum Vitae de José Cretella Júnior. São Paulo, SP.

ACERVO DO COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE CAIRU. Pasta de Enéas Martins de Barros. Rio de Janeiro, RJ.

ACERVO DA ESCOLA ESTADUAL PROF. LUIZ GONZAGA RIGHINI. Pasta de Nivaldo Cândido de Oliveira. São Paulo, SP.

ACERVO DA ESCOLA ESTADUAL ASCENDINO REIS. Pasta de Sergio Correa. São Paulo, SP.

ACERVO DA ESCOLA ESTADUAL ALBERTO CONTE. Pasta de Ivete Santinho e Pasta de Dilza de Carvalho Persicano. São Paulo, SP.

ACERVO DA PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Pasta de Walter Wey. São Paulo, SP.

ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA. CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ.

CENTRO DE MEMÓRIA. Colégio Visconde de Porto Seguro. São Paulo, SP.

CENTRO DE MEMÓRIA INSTITUCIONAL. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI/ISERJ). Ficha Funcional de Janetta Budin e de Raul Moreira Lellis. Rio de Janeiro, RJ.

CENTRO DE MEMÓRIA UNIVESITÁRIA. Fundação Universidade Regional de Blumenau (CMU/FURB). Ficha de Concurso, 7 de outubro de 1969. Blumenau, SC.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 803/65, C.E.P.M., aprovado em 5 de agosto de 1965.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 3 de fevereiro de 1978.

NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II). Colégio Pedro II, Livro de Atas da Congregação (1950-1954). Rio de Janeiro, RJ.

ENTREVISTAS

CADORE, Luiz Agostinho. Entrevista por escrito concedida em 17 de setembro de 2009.

FARACO, Emilio; MOURA, Francisco. Entrevista por escrito concedida em 2 de setembro de 2009.

GOULART, Audemaro Taranto. Entrevista por escrito concedida em 4 de janeiro de 2010.

NICOLA, José de. Entrevista por escrito concedida em 9 de setembro de 2009.

PERSICANO, Dilza de Carvalho. Entrevista por escrito concedida em 17 de novembro 2009.

TUFANO, Douglas. Entrevista por escrito concedida em 24 de agosto de 2009.

SÍTIOS DE INTERNET

ACERVO HISTÓRICO DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL.
<<http://www.ednacional-acervo.com.br>>.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL.
<http://acpc.bn.pt/colecoes_autores/n24_oliveira_jose_osorio.html>

EDITORA DO BRASIL. <www.editoradobrasil.com.br>.

ENTREVISTA COM AFRÂNIO COUTINHO. *Jornal de Letras*, fevereiro de 1951.
<<http://www.pacc.ufrj.br/literaria/julgamento.html>>

SÃO PAULO MINHA CIDADE. <www.saopaulominhacidade.com.br/list.asp?ID=955>

SÍTIO DE OSCAR VIEIRA DA SILVA. <www.oscarvieira.com.br>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XXIII, n. 58, abr.-jun. 1955, pp. 26-104.

ABREU, Márcia; VASCONCELOS, Sandra; VILLALTA, Luiz Carlos; SCHAPOCHNIK, Nelson. *Caminhos do romance no Brasil, séculos XVIII e XIX*. Caminhos do romance no Brasil, séculos XVIII e XIX, pp. 1-22, 2005. Disponível em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/caminhos.pdf>.

ABREU, Modesto de. *Meus oitenta anos*. Rio de Janeiro, 1981.

ALBERTI, Verena. “Fontes Oraís: Histórias dentro da História”. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2.ed. Contexto, 2006.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. *A tradição regionalista no romance brasileiro: 1857-1945*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

AMARAL, Emilia. *Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos da formação do leitor*. São Paulo: Mestrado, IEL/Unicamp, 1986.

AMORA, Antônio Soares. Fidelino de Figueiredo na origem dos estudos de Literatura Portuguesa no Brasil. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.423-426.

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital; São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. *Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão*. In: *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. 2.ed. São Paulo: Thompson, 2002, pp. 102-123

BANDEIRA, Manuel. *Noções de História das Literaturas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

BARBOSA, João Alexandre. A biblioteca imaginária, ou o Cânone na História da Literatura Brasileira. *Qfwfq*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 1996, Rio de Janeiro: UERJ, 1996, pp. 42-77.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2002, pp. 529-575.

BECHARA, Evanildo. Sílvia Elia (1913-1998). *Confluência*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, n. 17-18, 1999, pp. 7-15.

BEDA, Ephraim de Figueiredo. *Octalles Marcondes Ferreira: formação e atuação do editor*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, ECA/USP, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (História da Educação)

_____. O que é disciplina escolar? In: *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 31-56.

_____. “Disciplinas escolares: história e pesquisa.” In: *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

BORELLI, Silvia Helena Simões. Ática: história editorial, mercado local e internacional de bens simbólicos. I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa. Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br>.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado. *Teresa* - revista de literatura brasileira, São Paulo, n.1, 2000, pp. 9-47.

_____. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. Introdução a *Fogo morto*. In: REGO, José Lins do. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968, pp. xxvi-xxxiii.

_____. *O pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1976. (A literatura brasileira, v. 5).

BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. São Paulo; Campinas: Edusp; Editora da Unicamp, 2006.

CAMARGO, Mário de (org.). A conquista da indústria. In: *Gráfica: arte e indústria no Brasil: 180 anos de história*. 2. ed. São Paulo: Bandeirantes, 2003, pp. 121-161.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

_____. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006a.

_____. A nova narrativa. In: *A educação pela noite*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006b.

_____. *O discurso e a cidade*. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro Sobre Azul, 2004a.

_____. *Brigada ligeira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004b.

_____. *Brigada ligeira e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 1992a.

_____. Descaminho e decadência. In: REGO, José Lins do. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968, pp. xlv-xlvii.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964, 3v.

CARDOSO, Zelia de Almeida. Letras Clássicas. *Estudos Avançados*. 1994, vol.8, n.22, pp. 389-394 .

CARVALHO, Ronald de. Introdução. In: *Pequena história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Comp., 1919.

CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. São Paulo: Doutorado, PUC-SP, 2007.

CASTELLO, José Aderaldo. *José Lins do Rego: modernismo e regionalismo*. São Paulo: Edart, 1961.

CASTILHO, Ataliba T. “A reforma dos cursos de Letras”. *Alfa*. São Paulo, n. 3, 1963, pp. 5-44.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino da literatura no ensino médio*. São Paulo: Doutorado, PUC-SP, 2004.

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

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estud. av.*, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991, pp. 173-191.

_____. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº 2, pp. 177-229, 1990.

CHERVEL, A.; COMPERE, M. M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*-Revista da FE/USP, São Paulo, v. 25, nº 2, pp. 147-170, jul./dez. 1999.

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

_____. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. Pelotas, RS, v.6, n.11, abril 2002, p. 5-24.

COELHO, Nelly Novaes. O estudo da literatura no I.º colegial. *O ensino da literatura: sugestões metodológicas para o curso secundário e normal*. São Paulo: FTD, 1966, pp. 91-119.

COUTINHO, Afrânio. *O ensino da literatura: discurso*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

_____. O ensino da literatura no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XXI, n. 54, abr.-jun. 1954, pp. 3-15.

_____. Escola pública e escola particular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XXXIV, n. 80, out.-dez. 1960, pp. 216-219.

COUTINHO, Afrânio (dir.); COUTINHO, Eduardo de Faria (co-dir.). *A literatura no Brasil*. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2004, 6 vols.

COUTINHO, Graça; MOUTINHO, Rita (coord.). *Enciclopédia de literatura brasileira*. 2. ed. rev., atual. e ilustrada. São Paulo; Rio de Janeiro: Global Editora; Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DRESSEL, Helga. Fronteiras múltiplas: a recepção de Vianna Moog e a questão da identidade nacional. In: CHIAPPINI, Ligia; BRESCIANI, Maria Stella (orgs.). *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 87-95.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ELIA, Sílvio. Os estudos filológicos no Brasil. In: *Ensaio de filologia e linguística*. 2. ed. Rio de Janeiro, Grifo; Brasília, INL, 1975, pp. 117-224.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. *O ensino de literatura: articulação entre as propostas oficiais e pesquisa universitária*. São Paulo: Mestrado, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educ e Sociedade*, vol.27, n.97, 2006, pp. 1159-1179.

FERREIRA, May Guimarães. *Conselho Federal de Educação: o coração da reforma*. In: VELLOSO, Jacques *et alii*. Campinas: Papyrus; São Paulo: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E.), pp. 299-304.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. Assis: Mestrado, FCL/UNESP, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP, set. 2008 [cd-rom].

FONSECA, José Luís Jobim de Salles. *O livro didático e o ensino de literatura no segundo grau*. Rio de Janeiro: Doutorado, UFRJ, 1986.

FREYRE, Gilberto. *Região e Tradição*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941.

GANDRA, José Ruy. *Homens e livros*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

GONZÁLEZ, Mario M. Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.453-456.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Attílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. “A educação básica no Brasil”. In: *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. 2.ed. São Paulo: Thompson, 2002, pp. 59-101.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2005.

HEISE, Eloá. Língua e Literatura alemã. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.463-466.

HUBNER, Maria Regina. *A direção do esquecimento: um estudo de manuais de literatura de 2º grau*. São Paulo: Mestrado, FFLCH/USP, 1990.

ILARI, Rodolfo. Algumas opções do professor de português no segundo grau. *Subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE/CENP, 1978, volume 1, Reflexões preliminares.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro, 2003.

KUNDMAN, Maria Sabina. Língua e Literatura Francesa. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.437-443.

LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LAJOLO, Marisa Philbert. “Regionalismo e história da literatura: quem é o vilão da história?” In: *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 297-327.

_____. No Jardim das Letras, o pomo da discórdia. In: BOLETIM 3/4. Porto Alegre: Associação de Leitura do Brasil, 1988, pp. 10-27. Também disponível no sítio do projeto *Memória da Leitura* do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>>.

_____. *Teoria literária moderna e ensino de literatura no segundo grau do curso secundário brasileiro*. São Paulo: Mestrado, FFLCH/USP, 1975.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Entrevista. *Revista Magma*, nº 05, 1998, p.13-27.

_____. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA, Carolina Yokota de Paula. *Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso do manuais didático (entre os anos de 1970 e 1990)*. São Paulo: Mestrado, FEUSP, 2008.

LINS, Alvaro. *Jornal de crítica: 5ª série*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947, pp. 132-145.

LINS, Osman. O livro didático: primeiro tempo: 1965. In: *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977, pp. 15-40.

OSMAN, Lins. O livro didático: primeiro tempo: 1976. In: *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977, pp. 127-152.

LUTFI, Eulina Pacheco. *Tempos e momentos do ensino da Literatura em trama e urdidura*. [no prelo]

MEGALE, Lafayette. *FTD 100 anos fazendo o amanhã*. São Paulo: FTD, 2005.

MARTINS, Wilson. A crítica modernista. In: COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil: era modernista*. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 2004, v. 5.

_____. *O modernismo: 1916-1945*. São Paulo: Cultrix, 1965 (A literatura brasileira, v. 6)

MÁSCULO, José Cássio. *A Coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História*. São Paulo: Doutorado, PUC-SP, 2008.

MATTOS, Luiz Alves de. O Estudo Dirigido. *Escola Secundária*, Jun 1958, n. 5, p. 19-30.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Exames vestibular da Fuvest. In: *Vestibular e currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da Fuvest*. São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2000.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: introdução à problemática da literatura*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

_____. *Guia prático de análise literária*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MORAES, Lygia Corrêa Dias de. Filologia e Língua Portuguesa: histórico. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.415-421.

MOREIRA, J. Roberto. Sociologia política da Lei de Diretrizes e Bases. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XXXV, n. 81, jan.-mar. 1961, pp. 172-195.

_____. A batalha da educação se trava no ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XXXIII, n. 76, out.-dez. 1959, pp. 264-266.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MOTA, Lourenço Dantas. *Entrevista com Tristão de Athayde*. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Diálogo).

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí (México), 2003.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Doutorado, PUC-SP, 1997.

MUTRAN, Munira H. Língua inglesa: tempo de colheita. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.457-461.

NERES, Júlio Maria. *A produção didática de história em Quadrinhos: Julierme e a História para a escola moderna (1969-1975)*. São Paulo: Mestrado, FEUSP, 2005.

NUNES, Benedito. Crítica literária no Brasil, ontem e hoje. In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Rumos da crítica*. São Paulo: Editora SENAC; São Paulo: Itáu Cultural, 2000, pp. 51-79.

PAIXÃO, Fernando. *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

PENHA, João Alves Pereira. *Filólogos brasileiros*. Franca: Editora Ribeirão Gráfica, 2002.

PETERLINI, A. A. Língua e Literatura Latina. *Estud. av.*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.403-408.

PFROMM NETTO, Samuel *et alii*. *O livro na educação*. Rio de Janeiro, Primor/INL, 1974.

PILETTI, N. *Ensino de 2º grau: a difícil democratização*. Tese de Livre-Docência. São Paulo, FEUSP, 1989.

_____. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, 1987.

PINTO, Diana Couto. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida?. In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, pp. 145-178.

PONTES, Heloisa. Entrevista com Antonio Candido. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2001, v. 16, n. 47, pp. 5-30. ISSN 0102-6909. doi: 10.1590/S0102-69092001000300001.

PRADO, Antonio Lázaro de Almeida. Língua e Literatura Italiana: uma crônica datável (1949-1958). *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.445-447.

RAMASSOTE, Rodrigo M. (206), *A formação dos desconfiados: Antonio Candido e a crítica literária acadêmica (1961-1978)*. Campinas: Dissertação de mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas*. 3. ed. São Paulo: Martins, 1970.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. *O Espelho da Nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2000.

REZENDE, Edgard. Traços biobliográficos de Modesto de Abreu. In: CHEDIAK, Antônio José. *Síntese histórica da Academia Brasileira de Filologia: 1944-1949*. Rio de Janeiro, 1999, pp. 77-80.

ROCCO, Maria Teresa Fraga. *Literatura, ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

RONCA, Paulo Afonso Caruso. *O estudo dirigido: uma técnica operatória de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMERO, Sílvio; RIBEIRO, João. Idéias propedêuticas. In: *Compêndio de história da literatura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

SANTILLI, Maria Aparecida. Literatura Portuguesa. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.427-429.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Dos parnasos e florilégios ao ensaios de história literária: experimentações românticas. *História*. São Paulo, v. 16, p. 157-172, 1997.

SCHAPOCHNIK, N. ; VASCONCELOS, S. G. T. ; ABREU, M. ; VILLALTA, L. C. . Caminhos do romance no Brasil, séculos XVIII e XIX. Disponível em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/caminhos.pdf>.

SCHWARTZMAN, Simon *et alii*. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 2000.

SILVA, Maximiano de Carvalho. *Sousa da Silveira: o homem e a obra: sua contribuição à crítica textual no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença Edições; Brasília: INL, 1984.

SILVA, Alberto da Costa e. Quem fomos nós no século XX: as grandes interpretações do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. São Paulo: Editora SENAC, 2000, pp. 17-42.

SIMÕES FILHO, Ernesto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. XVI, n. 44, out.-dez. 1951, pp. 189-192.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação da AEC*, Belo Horizonte, v. 25, n. 101, p. 9-26, 1996.

_____. *Estudo dirigido*. Belo Horizonte: Livre-Docência, UMG, 1962.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.

STARZYNSLI, Gilda Maria Reale. Língua e Literatura Grega: origens. *Estudos Avançados*, Dez 1994, vol.8, no.22, p.395-400

SÜSSEKIND, Flora. Rodapés, tratados e ensaios: a formação da crítica brasileira moderna. In: *Papéis colados*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, pp. 13-34.

TÁVORA, Franklin. *O cabeleira*. São Paulo: Três, 1973.

VERÍSSIMO, José. Introdução. In: *História da Literatura Brasileira: de Bento Teixeira (1601) a Machado de Assis (1908)*. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963, pp. xi-xxvi.

VIANA MOOG, Clodomir. *Uma interpretação da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1943.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 38, no. 134, pp. 441-458, 2008.

_____. *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*. São Paulo: Doutorado, FEUSP, 1988.

OBRAS LITERÁRIAS

AMADO, Jorge. *Obras ilustradas de Jorge Amado*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1970, 18v.

ALMEIDA, José Américo. *A Bagaceira*. Rio de Janeiro: José Olympio; João Pessoa: Fundação Casa de José Américo, 1989 (Edição Crítica).

_____. *Novelas de José Américo de Almeida: Reflexões de uma cabra, O Boqueirão, Coiteiros*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

QUEIROZ, Rachel de. *Quatro romances: O Quinze, João Miguel, Caminho de Pedras, As Três Marias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960.

RAMOS, Graciliano. *Obras completas*. São Paulo: Martins, 1961, 11v.

REGO, José Lins do. *Ficção completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987, 2v.

ANEXO I

Capas dos livros didáticos

ARTUR DE ALMEIDA TÔRRES

MANUAL
DE
LÍNGUA
PORTUGUÊSA

Primeiro Ano dos Cursos
Clássico e Científico

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO

José Cretella Júnior

PORTUGUÊS
para o
Colégio

PRIMEIRO ANO

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO

ENÉIAS MARTINS DE BARROS
MODESTO DE ABREU

*Curso
de
Português*

TERCEIRA SÉRIE
CURSO COLEGIAL

EDITORA DO BRASIL S/A

J. BUDIN e SÍLVIO ELIA

**Compêndio
de LÍNGUA e
de
LITERATURA**

TERCEIRO VOLUME

para o
Terceiro Ano Colegial

**COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SÃO PAULO**

VÁLTER WEY

Língua Portuguêsa

TERCEIRA SÉRIE
CURSO COLEGIAL

EDITORA DO BRASIL S. A.

RAUL MOREIRA LÉLLIS

PORTUGUÊS
no colégio

HISTÓRIA LITERÁRIA DO BRASIL

TERCEIRO ANO

dos Cursos Clássico e Científico
para o Curso Normal e para o vestibular
às Faculdades de Filosofia

COMPANHIA EDITORA NACIONAL
SAO PAULO

Símulas de **LITERATURA BRASILEIRA**

TESTES E QUESTÕES
OBJETIVAS À MANEIRA
DE PROVAS E
CONCURSOS

FACULDADES
(Vestibulares)
INSTITUTO
RIO BRANCO
CLÁSSICO
CIENTÍFICO

CÂNDIDO
DE
OLIVEIRA

ESCOLAS NORMAIS
CURSOS DE
APERFEIÇOAMENTO
CURSOS DE
LITERATURA

AUDEMARO TARANTO GOULART
OSCAR VIEIRA DA SILVA

ESTUDO DIRIGIDO DE LITERATURA BRASILEIRA

j. milton benemann

luís a. cadore

**estudo dirigido
de
português**

(língua e literatura)

segundo grau — volume III

ea
editora ática

Heitor MEGALE
Marilena MATSUOKA

LITERATURA & LINGUAGEM

ENSINO DE 2º GRAU - 3º VOLUME

COMPANHIA EDITORA NACIONAL

DOUGLAS TUFANO

ESTUDOS DE
LÍNGUA E
LITERATURA

volume 3

ANEXO II

Programas de Português de 1943 e de 1951 (federais)

Primeira versão do programa de 1943
(Fonte: Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOC, RJ)

Segunda Série (3 h. por semana)

I. NOÇÕES DE HISTÓRIA DA LITERATURA PORTUGUESA.

Unidade I:

Era medieval. 1. A poesia: o lirismo de inspiração provençal, o lirismo de inspiração espanhola. 2. A prosa: livros de M-hagens, novelas de cavalaria, primeiros cronistas.

Unidade II:

Era clássica. 1. Humanismo e Renascimento em Portugal. 2. A poesia de inspiração italiana. 3. O teatro. 4. A história. 5. Literatura moral e didática. 6. O século XVII: o cultismo. 7. O século XVIII: o arcadismo, a erudição.

Unidade III:

Era moderna. 1. O Romantismo em Portugal. 2. A renovação coimbrã de 1865. 3. O Realismo. 4. O Simbolismo. 5. A filologia. 6. Correntes literárias depois do advento da República.

II. LEITURA.

Far-se-á em páginas de autores portugueses das várias eras literárias e será acompanhada de comentário filológico, no qual se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no Curso Ginásial.

III. OUTROS EXERCÍCIOS.

Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de história da Literatura Portuguesa, haverá:

1. Exercícios de exposição oral.
2. Exercícios de redação e composição, constantes, sobretudo, de biografias de grandes vultos da literatura portuguesa, de pequenos estudos de fases e escolas literárias, e de ensaios de crítica.
3. Análise literária.

I. NOÇÕES DE HISTÓRIA DA LITERATURA BRASILEIRA.

Unidade I:

Introdução. 1. A língua portuguesa do Brasil. 2. Influência portuguesa, indígena e africana na língua, bem como na literatura popular.

Unidade II:

Era colonial. 1. A literatura dos catequistas e dos viajantes no século XVI. 2. O século XVII. A poesia de Gregório de Matos, a prosa de Frei Vicente do Salvador. 3. O século XVIII. As academias literárias, o grupo mineiro, a influência da poesia popular em Domingos Caldas Barbosa, os trabalhos de história e genealogia, o dicionarista Moraes.

Unidade III:

Era nacional. 1. O Romantismo no Brasil. 2. A poesia de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Junqueira Freire, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela, Castro Alves. 3. O romance de Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar, Visconde de Taunay. 4. O teatro de Martins Pena e França Júnior. 5. Figuras menores na poesia, no romance e no teatro; historiadores, críticos e jornalistas. 6. A oratória política e a sagrada.

Unidade IV:

Continuação da era nacional. 1. Machado de Assis. 2. A renovação parnasiana na poesia: Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho. 3. A renovação realista no romance: Aluísio Azevedo, Raul Pompéia. 4. Historiadores, críticos, jornalistas, oradores. 5. O Simbolismo: Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens, Mário Pedernheiras. 6. A obra filosófica de Farias Brito. 7. O movimento modernista. Principais autores atuais.

II. LEITURA.

Far-se-á em páginas de autores brasileiros e será acompanhada de comentário filológico, no qual se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no Curso Ginásial.

III. OUTROS EXERCÍCIOS.

Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de história da Literatura Brasileira, haverá:

1. Exercícios de exposição oral.
2. Exercícios de redação e composição, constantes, sobretudo, de biografias de grandes vultos da literatura brasileira, de pequenos estudos de fases e escolas literárias, e de ensaios de crítica.
3. Análise literária.

Sousa e Libeira

Terceira página da segunda versão do programa
(Fonte: Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOC, RJ)

bater, chamar, chegar, chover. 5. Começar, comparar, conformar-se, contentar-se, conversar, convocar. 6. Erer, cumprir, custar, dar, deparar, ~~deparar~~, signar-se. 7. Dunidar, encorporar, ensinar, esquecer, falar, fazer. 8. Fitar, haver, importar, lombiar, obedecer, parecer. 9. ~~Perdurar~~, perdurar, resistir, ser, ter. (3)

III. Leitura.

Far-se-á em páginas de autores portugueses das várias eras literárias e será acompanhada de comentários filológicos-gramaticais, no qual se dará grande atenção ao estudo do vocabulário e da sintaxe e se recordarão as generalidades de gramática expositiva e histórica ministradas no Curso Ginasial.

IV. Outros exercícios.

Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de "história da Literatura Portuguesa" e de "gramática", haverá:

1. Exercícios de exposição oral.
2. Exercícios de redação e composição, constantes, sobretudo, de biografias de grandes vultos da Literatura portuguesa, de pequenos estudos de fases e escolas literárias, e de ensaios de crítica.
3. Análise literária.

3.ª série

[O programa será ~~constituído~~ o mesmo que foi apresentado ao sr. Ministro em 31-7-1942. LL.]

Programas de 1951

Portaria nº. 966, de 2 de outubro de 1951, aprovou os programas dos cursos ginásial e colegial, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II.

CURSO COLEGIAL

1ª série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVIII. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita. d) Organização de pequenas antologias, com auxílio do professor.

2. a) História resumida da língua portuguesa. b) Noções de fonética e morfologia históricas. c) Formação do vocabulário português. d) O português no Brasil. e) Leitura e interpretação de alguns textos brevíssimos de autores da época anteclassica. f) Arcaísmos.

2ª série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita. d) Revisão de provas tipográficas.

2. a) Literatura. b) Folclore. c) Escolas literárias. d) Gêneros de composição em prosa e verso.

3. a) Literatura portuguesa: divisão em períodos; b) Estudo das fases clássicas da literatura portuguesa, a propósito da leitura de textos cuidadosamente escolhidos. c) O Romantismo. d) O Realismo e o Naturalismo. A questão Coimbrã. e) O Parnasianismo e o Simbolismo. f) A fase contemporânea.

3ª série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e estudo filológico elementar de textos de autores brasileiros e portugueses. b) Exercícios de exposição oral. c) Composição escrita.

a) Literatura brasileira: formação e desenvolvimento, fases, caracteres de cada fase do período colonial. b) O Romantismo. c) A reação anti-romântica. d) O Parnasianismo. e) O Simbolismo e o movimento modernista. f) Leitura sistemática de autores expressivos desses movimentos.

Portaria nº. 1.045, de 14 de dezembro de 1951, expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas.

CURSO CLÁSSICO E CURSO CIENTÍFICO

1ª Série

1. a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVIII. b) Exercícios de exposição oral: impressões de leituras feitas fora da classe. c) Composição escrita: dissertações sobre temas comuns da vida escolar e da vida social, provérbios e pensamentos célebres; elogio de feitos notáveis, de virtudes cívicas e domésticas; cartas; notícias para jornal. d) Organização de pequenas antologias pelos alunos, com auxílio do professor.

2. a) A língua portuguesa: sua origem, história e domínio. As demais línguas românicas. O latim vulgar, seus caracteres. b) Noções elementares de fonética histórica; acento tônico; alterações fonéticas; vocalismo e consonantismo. Formas divergentes. Justificação histórica de algumas regras de ortografia. O desaparecimento do neutro. Redução das declinações, os casos; sobrevivência do acusativo. Redução das conjugações. Fatos devidos à analogia. Desaparecimento de tempos; criações românicas. c) Formação do vocabulário português. d) O português no Brasil; contribuição brasileira para o léxico da língua; e) Leitura e interpretação de poucos textos brevíssimos de autores da época ante-clássica. f) Arcaísmos.

2ª Série

1. *a)* Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portugueses, a partir do século XVI. *b)* Exercícios orais: impressões de leituras feitas fora da aula; exposição da matéria do programa. *c)* Composição escrita: dissertações sobre temas sociais e assuntos literários; artigos para a revista escolar; pequenos ensaios de crítica. *d)* Revisão de provas tipográficas.

2. *a)* A literatura; influências a que está sujeita; a sua posição entre as demais artes. *b)* O folclore e a sua importância na literatura. *c)* Escolas literárias. O estilo: virtudes e defeitos. *d)* Gêneros de composição em prosa. Gêneros de composição em verso.

3. *a)* Períodos em que se pode dividir a história literária portuguesa; justificação histórica. *b)* As fases clássicas da literatura portuguesa; influências estrangeiras. As academias. *c)* O Romantismo e sua significação histórica e política. *d)* A reação anti-romântica e suas várias expressões. Estudo de textos dos autores mais notáveis. *e)* Parnasianismo e Simbolismo. *f)* A fase contemporânea e as grandes expressões modernas.

3ª Série

1. *a)* Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portugueses. *b)* Exercícios orais: resumos de assuntos lidos fora da classe; exposição de pontos de literatura. *c)* Composição escrita: dissertações morais e literárias, pequenos ensaios de crítica; artigos para a revista escolar; trabalhos de livre escolha do aluno.

2. *a)* Formação e desenvolvimento da literatura brasileira. A literatura dos viajantes e dos catequistas no século XVI. A poesia, a prosa e a oratória no período colonial. O chamado grupo baiano. Os poetas do grupo mineiro. *b)* O Romantismo no Brasil. Precursores. Caracteres do Romantismo brasileiro. *c)* A reação anti-romântica. Autores de transição. *d)* Os parnasianos e a sua técnica. *e)* O Simbolismo e as tendências modernas da poesia e da prosa brasileiras.

ANEXO III

Programa de Português de 1962

(V Encontro de Mestres em São Paulo)

APRESENTAÇÃO

Este primeiro volume de Português, para o Curso Colegial, está destinado aos alunos dos Cursos Clássico, Científico e pode ser adotado nas séries mais adiantadas dos Cursos Comercial, Industrial e Normal.

Proporciona, igualmente, material abundante para os candidatos a exames para empregos em Bancos, empresas, para a obtenção de bolsas de estudo, exames de admissão às escolas superiores, etc.

Neste volume para a 1.^a Série Colegial, seguiremos o Programa Mínimo de Português, elaborado pelo **V Encontro de Mestres de Português**, em São Paulo, realizado na segunda quinzena de junho de 1962, e cuja parte referente à 1.^a Série do Curso Colegial está assim constituída:

CICLO COLEGIAL (Clássico e Científico)

1.^a SÉRIE

- I — Leitura e interpretação de textos de autores anteclassicos.
Leitura e interpretação de autores dos últimos cinco séculos.
Leituras suplementares.
Expressão oral. Análise literária. Apreciação de leituras feitas fora de classe.
Palestras.
 - II — Composição escrita. Dissertação de caráter moral, filosófico, literário e social. Artigos para jornais. Crônicas. Contos.
 - III — História resumida da Língua Portuguesa: formação, domínio.
Noções de fonética e morfologia.
Conceito de literatura. Folclore.
Conceito de Escola Literária. As principais escolas literárias.
Gêneros de composição em prosa e em verso.
A literatura portuguesa na Época Medieval. O Teatro de Gil Vicente.
 - IV — Revisão gramatical.
- Atendendo às solicitações deste programa e, sobretudo, visando ao aprendizado gradual e à sólida formação literária dos estudantes, dispomos os capítulos em três secções:

- a) Trechos selecionados, em prosa e em verso, de autores nacionais e portugueses, complementados quando oportuno de notas explicativas, e dispostos a proporcionar material para análises literárias, redações, e facilitar a elaboração, pelos alunos, de pequenas antologias.
- b) Noções de Gramática expositiva e histórica e noções de Literatura, conforme o programa exposto.
- c) Numerosos exercícios de revisão gramatical e assuntos para as composições escritas e dissertações orais em classe.

Procuramos dispor este material dentro de um planejamento que leve insensivelmente o estudante a descobrir as riquezas de nosso idioma e seus preciosos recursos de enriquecimento da cultura da humanidade.

É notória, da parte dos alunos, uma série de descuidos e até evidente displicência no cultivo da língua materna, fato que atribuímos à rotina escolar e à convicção íntima de a língua portuguesa dispensar o acurado esforço que outras disciplinas do currículo exigem.

Aos Srs. Professores, há o dever de manter sempre ativa entre os discípulos a chama patriótica que tem na língua pátria seu precioso esteio.

Este compêndio não tem a pretensão de fixar roteiros infalíveis e de obrigatória execução. Será apenas auxiliar. Ampla liberdade existe no planejamento das aulas e na utilização das leituras, noções gramaticais e literárias, e exercícios de revisão.

Os alunos devem ser estimulados a fazerem pesquisas em outras obras dos inúmeros estudiosos da língua portuguesa.

Confessamos nossa gratidão aos mestres da língua, em cuja doutrina e orientação nos firmamos, na exposição teórica dos fatos da linguagem e na elaboração dos exercícios de revisão gramatical.

Contamos com as apreciações judiciosas dos numerosos professores que honram suas cátedras com proficiência e notável dedicação. Com agrado, receberemos as observações ponderadas com que nos honrarem e, em futura edição, teremos o prazer de as levar no devido aprêço.

Certos de ter dado modesta contribuição aos esforços da mocidade estudiosa de nossa terra, aplaudiremos constantemente seu sadio entusiasmo nas jornadas sempre gloriosas do engrandecimento da formosa Língua Portuguesa.

São Paulo, março de 1964.

O AUTOR

PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO 2.º COLEGIAL

— Adatado às conclusões do V Encontro de Mestres de Português, em São Paulo, em junho de 1962

- I—Leitura e interpretação de textos de autores ante-clássicos.
Leitura e interpretação de autores dos cinco últimos séculos.
Leituras suplementares.
Expressão oral: Análise literária. Apreciação de leituras feitas fora da classe. Palestras.

- II—Composição escrita. Dissertações de caráter moral, filosófico, literário e social. Artigos para jornal, crônicas. Contos. Análise literária.

- III—A literatura do século XVI em Portugal. Características. Tendências.
A poesia bucólica: Bernardim Ribeiro.
A poesia lírica: Sá de Miranda, Camões.
Manifestações literárias no Brasil.
O Século XVII em Portugal.
Frei Luís de Sousa, Bernardes, Vieira.
Manifestações literárias no Brasil.
O Século XVIII em Portugal e no Brasil.
A poesia em Portugal: Correia Garção, Agostinho de Macedo, Bocage.
A poesia no Brasil: Grupo mineiro, Poesia épica e Poesia satírica.
O Romantismo: Gênese. Características do Romantismo em Portugal e no Brasil.
Prosadores e poetas portugueses: Garrett, Herculano, Castilho, Camilo.
Prosadores brasileiros: Alencar, Macedo, Manuel Antônio de Almeida, B. Guimarães, Taunay.
Poetas brasileiros: Gonçalves Magalhães, Gonçalves Dias. Alvares de Azevedo, Casimiro de Abreu e Castro Alves.

- IV—Revisão Gramatical. Exercícios variados.

PROGRAMA MÍNIMO

PORTUGUÊS NO 3.º COLEGIAL

I. Leitura e interpretação de textos de autores ante-clássicos. Leitura e interpretação de autores dos últimos cinco séculos. Leituras complementares.

Expressão oral: Análise literária. Apreciação de leituras feitas fora da classe. Palestras.

II. Composição escrita. Dissertações de caráter moral, filosófico, literário e social. Artigos para jornal. Crônicas. Contos. Análise Literária.

III. A renovação realista naturalista em Portugal e no Brasil. O romance e o conto em Portugal. Eça de Queiroz. Fialho de Almeida.

O romance no Brasil. Machado de Assis. Raul Pompéia. Júlio Ribeiro, Aluísio de Azevedo.

A poesia parnasiana em Portugal: Antero do Quental e Antônio Nobre.

A poesia parnasiana no Brasil. Olavo Bilac. Vicente de Carvalho. Alberto de Oliveira. Raimundo Correia.

O modernismo em Portugal e no Brasil. Tendências, características. Principais representantes (romance, conto, poesia, jornalismo, teatro).

IV. Revisão gramatical.

ANEXO IV

Programa de Português de 1965

(Estado de São Paulo)

§ 3.º - As denominações dos Cursos Avulsos que tiverem funcionamento autorizado, serão fixadas as funções e seus objetivos específicos.

Artigo 4.º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Artigo 5.º - Ficam revogadas as disposições em contrário.

São Paulo, 17 de novembro de 1964.

Walter Costa - Diretor do Departamento - Substituto

Portaria n. 18 - E

O Diretor Substituto do Departamento de Ensino Profissional, no uso de suas atribuições,

Resolve:

Artigo 1.º - As Inspeções Regionais do Ensino Industrial manterão um registro de eventuais candidatas à docência, interessados nas escolas sob a sua jurisdição.

Artigo 2.º - As Escolas Técnicas e Industriais terão publicar editais de convocação de docentes conforme o prescrito na Portaria DEP n. 13.663, e Portaria DEP n. 1.364, para todas as disciplinas.

§ 1.º - Os editais de que trata o artigo se destinam ao preenchimento de vagas existentes na escola ou para o aproveitamento de docentes, durante o ano letivo, nos impedimentos eventuais dos que se encontram em exercício.

§ 2.º - Sempre que ocorrer a necessidade de admissão de docente, no decorrer do ano letivo, e existirem candidatos habilitados registrados no estabelecimento, novos editais de convocação serão publicados ou afixados em local público.

§ 3.º - Comprovada a inexistência de candidato habilitado à docência, obriga-se o diretor da escola a consultar o registro da Inspeção Regional, instituído por esta Portaria.

Artigo 3.º - Continuem em vigor as disposições da Portaria DEP n. 1.561.

Artigo 4.º - As portarias de admissão e de dispensa de docentes serão encaminhadas ao Departamento de Ensino Profissional por intermédio da Inspeção Regional.

Parágrafo único - As portarias de dispensa terão vigência somente a partir da data de publicação do ato homologatório, comportando retroação aquelas lavradas no período.

Artigo 5.º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Artigo 6.º - Ficam revogadas as disposições em contrário.

São Paulo, 17 de novembro de 1964.

Walter Costa, Diretor do Departamento, Substituto

Departamento de Educação

Despachos do Diretor Geral, de 17 do corrente

Portarias homologadas:

EN. GE. de Taquarubá - Taquarubá - Portaria de Admissão n. 13/64 - Maria Valdez Garcia.

GE. "Prof. Hildebrando Martins Sodero" - Silveiras - Portaria de Dispensa n. 7/64.

GE. "Prof. Antônio Barreiros" - Atinópolis - Portaria de Admissão n. 5/64 - Maria da Glória Crivellari Vicentini.

EN. GE. "Cap. Virgílio Garcia" - São Simão - Portaria de Admissão n. 8/64 - Ocláudio Bueno de Osmar.

GE. de Urupês - Urupês - Portaria de Admissão n. 12/64 - Maria Marta Anéas.

GE. de América do Campo - América do Campo - Portaria de Admissão n. 10/64 - Aziz José Abdo Júnior.

CE. EN. de Neves Paulista - N. Paulista - Portaria de Admissão n. 9/64 - Adenir Antonio Maciel.

IE. de Fernandópolis - Fernandópolis - Portaria de Admissão n. 8/64 - José Silvio Vianna Coutinho.

GE. de Nova Aliança - Nova Aliança - Portaria de Admissão n. 7/64 - Augusta Toledo Brito.

GE. de São José do Rio Preto - São José do Rio Preto - Portaria de Admissão n. 5/64 - Rosa Fontanelle.

IE. "Valentim Gentil" - Itapetininga - Portaria de Admissão n. 5/64 - Zulcine Gomes Gonçalves.

GE. de Boa Esperança do Sul - Boa Esperança do Sul - Portaria de Admissão n. 8/64.

EN. GE. de Brotas - Brotas - Portaria de Admissão n. 2/64 - Maria Tereza Colladette.

IE. "Dr. Pirajá da Silva" - Ribeirão Bonito - Portaria de Admissão n. 11/64 - Miriam Alves de Oliveira Caron.

GE. "José Quirino Cavalcanti" - Mirante do Paranapanema - Portaria de Admissão n. 7/64 - Ivio Garrido, 8/64 - Lázaro de Lourdes Galvão.

Ginásio Estadual de Torrinha - Torrinha - Portarias de Admissão n. 5/64 - Joel Gerson Lopes, 6/64 - Herclia de Carvalho Moreira Jorge, de Admissão n. 10/64 - Daisy Lúcia Raymundo, 11/64 - Wanderlei Romão Rollini e Atribuição de aulas - Wanderlei Romão Rollini.

GE. de Santana do Parnaíba - Santana do Parnaíba - Portaria de Admissão n. 3/64 - Francisco Guerra da Cunha.

EN. GE. "Thomaz Ribeiro de Lima" - Caraguatatuba - Portaria de Admissão n. 17/64 - Alcides Del'Agnolo.

GE. "Lauro Barreira" - Santa Cruz das Palmeiras - Portaria de Admissão n. 7/64 - Mary Pinheiro do Amaral Dias Camargo.

IE. "Dr. Cesário Coimbra" - Aruanã - Portaria de Admissão n. 14/64 - Cordeiro Moraes Corrêa Silva.

Retificação

Portaria n. 76 de 22 de maio de 1964. No artigo 10.º - Letra A - Leia-se: 40,5 pontos.

PAGINA 36

Ensino Secundário e Normal

CIRTA DE SERVIÇO

Comunicado n. 120 de 15 do corrente

A Chefe do Ensino Secundário e Normal, através do Setor de Assistência Pedagógica, designa os professores abaixo relacionados para, sem prejuízo de suas funções normais, elaborarem um roteiro de orientação para a carreira de Portugues de todas as séries do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Secundário.

Sérgio Correia, professor secundário de Portugues, efetivo no C. E. N. "Prof. Ascendino Reis", da Capital.

2 - Dina Janotti, professora secundária de Portugues, efetiva no Instituto de Educação "Domingos Faustino Sarmiento", Capital, à disposição do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo.

3 - Ivete Santinho, professora secundária de Portugues, efetiva no I. E. "Alberto Conto", Capital.

4 - Dina de Carvalho Persiano, professora secundária de Portugues, efetiva no I. E. "Alberto Conto", Capital.

SEÇÃO DE REGISTRO DE DIPLOMAS

Comunicado n. 121 de 17 do corrente

A Chefe do Ensino Secundário e Normal, atendendo ao que lhe representou a Seção de Registro de Diplomas, solicita dos Srs. Diretores do Estabelecimento de Ensino Secundário e Normal e Diretores das Escolas Normais Municipais e Particulares que:

1 - todos os processos de registro de Diplomas sejam encaminhados, coletivamente, ao Protocolo do Departamento de Educação, através do Diretor do Estabelecimento ou pessoa por ele credenciada;

2 - de cada processo deverá constar o requerimento do interessado com sua firma reconhecida, histórico escolar e o diploma (seis últimos, com a firma reconhecida do Sr. Inspeção, se for Escola Particular ou Municipal, ou do Sr. Diretor, se Oficial);

3 - reunidos todos os processos a serem processados neste Departamento, deverão ser acompanhados de cópia do Registro Interno do Estabelecimento, devidamente aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Sem o cumprimento desta última exigência os diplomas não serão registrados em virtude desta Seção desconhecer o critério adotado, pela Escola, na avaliação do rendimento escolar;

4 - os processos que porventura forem entregues, isoladamente, pelo interessado, só serão considerados após o término dos entregues coletivamente, pelo Estabelecimento;

5 - os diretores supra citados devem ampla ciência aos interessados, diplomados dos diversos Cursos, das normas aqui fixadas para o devido registro em 1965, bem como do conteúdo da Portaria n. 125, de 7, publicada a 8.10.64.

Comissão examinadora dos exames de Licenciamento das Escolas Normais

Banca Examinadora de Educação e História da Educação

A Banca Examinadora de Educação comunitária, aos interessados, provida a preparação da prova didática de Filosofia e História da Educação, verificou-se o seguinte resultado:

1 - Zaira Peixoto ... 6,0

Outrossim, comunica a candidata aprovada que a prova escrita da referida matéria foi realizada no dia 26 do corrente mês. A lista de pontos bruto e líquido da prova serão publicados no Diário Oficial do próximo dia 21.

Concursação

Therézinha Miranda Bueno, compareceu a esta Comissão (Praça da Sé, 108, 5.º andar sala 508) no dia 20 do corrente às 8,30 horas.

Comissão examinadora dos exames de Licenciamento das Escolas Normais

Retificação

Aprovação final de Trabalhos Manuais e Econômica Doméstica.

A Comissão de Reconhecimento de Escolas Normais Municipais e Particulares comunicou aos interessados que, terminadas as provas de Trabalhos Manuais e Econômica Doméstica (Exames de Licenciamento) e procedida a apuração dos resultados, nos termos do art. 2º do Ato n. 40, de 21 de maio de 1964, a seguinte classificação dos habilitados:

1 - Carmen Herclia Gílio ... 10,0

2 - Emília Margoni ... 8,0

3 - Aparecida dos Santos Juhá ... 8,0

4 - Maria Estela Barlow ... 8,0

5 - Nelly Babour ... 8,0

6 - Aparecida Gropaldi ... 8,0

7 - Newton de Moura Michel ... 8,0

8 - Maria José Castelo Branco Guio ... 8,0

9 - Dina Ferraz do Amaral ... 8,0

10 - Serafim Lopes Filho ... 8,0

Resumo final

Candidatos inscritos ... 71

Not compareceram ... 31

Aprovados ... 10

Reprovados ... 10

TOTAL ... 71

3.ª INSPEÇÃO REGIONAL

Despachos de 17 do corrente

GE. "Helena Maria" - Of. 7264 - Ciente.

GE. de Vila Barroca - Of. 8764 - Ciente.

Of. 8361 - A Sr. Diretora não providenciou a confecção das folhas de pagamento, anotando nas mesmas, o n.º do ofício da Inspeção Regional, que homologou os alunos dados pelo professor.

GE. de Presidente Altino - Of. de 10-11-64 - Autorizada a reposição dos dias 12-11-64.

C. E. N. "Alexandre de Gusmão" - Of. 11164 - Autorizado.

Retirar as seguintes portarias, para correção: n. 21, 11 e 28.

Comunicado

Jogos Abertos do Interior - Suspensão de aulas de 15 a 27 de outubro de 1964.

De acordo com determinação do Senhor Secretário da Educação, os estabelecimentos abaixo relacionados terão as aulas suspensas no referido período, devendo, entretanto, fazer a competente reposição, para o contagem dos 180 ou 160 dias letivos, respectivamente, para o curso diurno ou noturno.

1 - "Bonifácio de Carvalho" - E. N. P. "N. Sra. da Glória"

4.ª INSPEÇÃO REGIONAL

Despachos de 17 do corrente

Escola Normal e Ginásio Estadual de Póá - Reposição de aulas de Ciências - Autorizado.

Ginásio Estadual Oswaldo Catalano - Reposição de aulas de Música - Autorizado.

Ginásio Estadual de Santarém - Reposição de aulas de História do Brasil - Autorizado.

5.ª INSPEÇÃO REGIONAL

Bauru

Comunicados

O Inspetor Regional solicita aos Diretores dos Estabelecimentos de Ensino, jurisdicionados a esta 5.ª Inspeção:

1 - O Comunicado n. 109, publicado em 11 do corrente, da Chefe de Serviço, para que a aplicação do Decreto 42.088-63, seja observada rigorosamente, evitando-se os possíveis prejuízos. Em adição, os professores credenciados pela legislação vigente. Qualquer irregularidade, sobre a matéria, deve ser trazida ao conhecimento desta Inspeção.

2 - Encaminhamento do relatório anual do Estabelecimento atendendo ao artigo 43, letra "c", do Decreto 39.334-61.

COMISSÃO DE CONCURSO DE DIRETORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL

Comunicado

A Comissão de Concursos de Diretores do Ensino Secundário e Normal fez realizar no dia 16 de novembro último a sessão de escolha de vagas pelos candidatos aprovados no concurso de ingresso de 1962, nos termos do art. 13-12-63.

Foi o seguinte o resultado das escolhas:

1 - Wilson Muscarelli escolheu o G. E. de São Miguel Arcanjo; 2 - Waldomiro Casadeiro escolheu o G. E. de Mineiros do Tietê; 3 - José Alberto Veloso escolheu o G. E. de Tambaú; 4 - Renato Vianna escolheu o G. E. de Santa Rosa do Viterbo; 5 - José Flávio Furtado escolheu o G. E. de Indaiatuba; 6 - Antônio Joaquim Rocha escolheu o G. E. de Boacina; 7 - Alceu Wedekin Trindade escolheu o G. E. de Cubatão; 8 - Pedro Magri escolheu o G. E. de Tapira; 9 - José Vendramini escolheu o G. E. de Angatuba.

Os candidatos acima relacionados tem direito a abono de falta nos termos do artigo 1021 da C. L. E.

São Paulo, 16 de novembro de 1964

Mário Mouton, Presidente da Comissão de Concurso.

COMISSÃO JULGADORA DO CONCURSO DE REMOÇÃO DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO E NORMAL

Despachos de 17 do corrente

1 - Theresinha Alvarado Oesi - Educação - GE. "Prof. Henrique Morato" - Matão. Apresentar no prazo de 8 dias de classificação. Atendendo que o cônjuge é efetivo ou estável data da nomeação e que tem sede permanente em Monte Ailo.

2 - Maria Aparecida Ferrari Muller - GE. de São Paulo - Apresentar no prazo de 8 dias de classificação de que ainda não se beneficiou do Artigo 102 da C. E. Matão, atendendo a data de nomeação de sua nomeação.

3 - Dirce Sebastião, Gomide - Guareirinhas - Canto Orfeônico - IE. "Dr. José Abusena Bugari" - Capivari. A vista da informação prestada por Da. Margot Proença - Canto Orfeônico do ENGE, de Ribeirão Bonito, proc. 17978-64, esta Comissão torna sem efeito o deferimento de seu pedido de inscrição por União de Cônjugos em que indicava a cidade de Campinas. Continua inscrita por merecimento.

4 - Agostinho Cesar de Carvalho - IE. "Dr. Alfredo Fujoli" - Pirajá - Química - Pela revisão passa a ter 47,83 pontos.

Atendendo ao solicitado, informamos que foram computados os pontos do concurso anterior, conforme fora solicitado no processo de inscrição.

5 - Sérgio Miola - Canto Orfeônico - GE. de Cedral - Nada há a acrescentar, porque de um ponto na contagem do GE se deve a apenas uma atividade extra-curricular tendo havido duas atividades no ano anterior.

6 - Glória Gonçalves - Portugues - GE. de Póá. Indeferido nos termos do artigo 12.º de Ato n. 147 de 9-12-63.

7 - Jorge Abusena Bugari - Educação, Física Sec. Masc. - CCEN, de Santa Anastácio. Indeferido. A Comissão não julga de documento em processo de inscrição de acordo com o ato 147.

Retificação

Nelly R. de Aguiar Tavares - Ingês - IE. "Cândida Vazquez" - Tupã - Indaga São Paulo.

Ensino Primário

COMISSÃO DE CONCURSO DE REMOÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Comunicado

Esta Comissão comunica a todos os candidatos que não aceitaram pedidos de encaminhamento parcial ou total de indicações ou de inscrição, sob o efeito do telegrama,

Os pedidos deverão ser feitos por escrito e deverá constar o n.º de classificação e a Delegacia de Ensino Elementar em que se inscreveu.

Pela premissa do tempo, não mais publicamos os cancelamentos pedidos de inscrição ou de unidades escolares indicadas.

COMISSÃO DE CONCURSO DE REMOÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Comunicado n. 11, de 16 do corrente

A vista dos inúmeros pedidos de informações esta Comissão esclarece que os candidatos de n. 1 a 1.076 - estão inscritos nos termos do art. 102 da C. E. de n. 1.077 a 9.303 - estão inscritos na Lista Regional; e os de n. 9.304 a 13.872 - estão inscritos na Lista Geral.

COMISSÃO DE CONCURSO DE REMOÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Despachos de 16 do corrente

8.ª DELEGACIA DO ENSINO ELEMENTAR DA CAPITAL

Maria Sibylla da Silva n. 7.580 - reclassificada na Lista Geral sob o n. 12.929. A, com 1.1074 pontos, em virtude de indicar para sua remoção unidades escolares de Moji das Cruzes.

DELEGACIA DO ENSINO DE ARARAQUARA

M. Thilde Benetosa - na revisão da contagem de pontos feita pela própria Delegacia, constataram um engano e o retificaram, passando a ter 1.366 pontos; esta retificação está absolutamente certa, fica sem efeito o despacho publicado no D. Oficial de 9-10-64 e mantida a sua classificação sob o n. 2.071, com 1.366 pontos, na Lista Regional de São Carlos, conforme publicação do D. Oficial de 27-10-64.

DELEGACIA DO ENSINO DE CAMPINAS

Eulide Eunice Rocha - retificado o seu nome na ficha e na classificação.

DELEGACIA DO ENSINO DE CATANDUVA

Diva Campanelli - mantida sua inscrição nos termos do art. 102, da C. E.: não podemos transferir para outra lista a não ser que ocorra algum impedimento legal, que a impossibilita gozar daquelas regalias.

DELEGACIA DO ENSINO DE DRAÇENA

Arminda Tenedine Carlini, n. 598 - em virtude da denúncia apresentada pelas professoras d. Mariana Galvão Bertolucci e d. Jandira Orségio Salvador e comprovada por atestado fornecido em 12-11-64, pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Secretário e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não tem direito à inscrição nos termos do art. 102, da C. E., pois seu ensino só tomou posse e entrou em exercício do cargo em 3-9-64; sua inscrição foi aceita por esta Comissão pelo art. 102, em virtude do atestado fornecido em 2-7-64 pela Delegacia de Ensino, assinado pelo Sr. Inspetor Escolar e visto pelo Sr. Inspetor Escolar, retificamos, não

DIÁRIO OFICIAL

Estado de São Paulo (Estados Unidos do Brasil)

ANO XXXV — Nº 5 — SÁBADO, 9 DE JANEIRO DE 1965

DIVISÃO DE DESPESA

SEÇÃO DE EXPEDIENTE
Pagamentos requisitados em 31 do corrente
At. n. 3248 — Theresia de Campos Ar-
ruda e outra, professores primários de es-
colas isoladas situadas em zona rural, refe-
rência a gratificação na base diária de Cr\$
100, durante o período de fevereiro a junho-
64, na importância de Cr\$ 18.200.

SETOR DE TRANSPORTE DE ALUNOS

Comunicado
Comunicamos às autoridades constantes do ato n. 1 de 4 de janeiro de 1965, auto-
rizadas a requisitar transporte em re-
quisição, que a verba do exercício em curso
é a de n. 151, item orçamentário n. 0531
Assinatura legível. (8-9-12-13-14)

COMISSÃO ESTADUAL DO CENSO ESCOLAR

Comunicado
A Comissão Estadual do Censo Escolar
comunica aos seus delegados de ensino de
Amparo, Pirassununga, Jales, Jai, Registro
e Adamantina que deverão providenciar a
entrega, nesta Capital, Grupo Escolar São
Paulo, até o dia 12 do corrente, 3a feira,
impreterivelmente do material do censo es-
colar a seu cargo.
A Comissão recomenda aos seus delegados
a maior diligência no atendimento desta so-
licitação, pois a entrega desse remanes-
cente do trabalho censitário está dependen-
do a conclusão do levantamento estatís-
tico deste Estado.
São Paulo, 8 de janeiro de 1965.
Dandolfo Frediani
Presidente (8-9-12-13-14)

FUNDO ESTADUAL DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Cheques emitidos — a) Para pagamento de construção de muro de fecho:
CH. Destinatório Cr\$
35787 — Prefeitura Municipal de Pa-
rapuá 249.200
35788 — Prefeitura Municipal de
Santo André 128.240
35789 — Prefeitura Municipal de
Santo André 233.520
b) Para pagamento de aluguel do ma-
nuseio-deposito.
35600 — Salvador Cimino 500.000
c) Para pagamento de despesas mi-
nimas de pronto-pagamento.
35650 — Leá Raposo Mattos 100.000

Departamento de Ensino Profissional

Despacho do Diretor Geral
Proc. n. 365364 — Escola Industrial de
Ribeirão Preto, Portaria de Dispensa n. 1054
— Leônia Figueiredo Lautenschlager a par-
tir de 1o de dezembro de 1964.
Proc. n. 421264 — Escola Industrial de
Ribeirão Preto, Portaria de Dispensa n.
1264 — Wilma Nogueira Rezende, a par-
tir de 18 de dezembro de 1964.
Proc. n. 421264 — Escola Industrial de
Ribeirão Preto, Portaria de Dispensa n.
1164 — Felicidade Lazzarini, a partir de
5 de dezembro de 1964.

Departamento de Educação

Despacho do Diretor Geral, de 7 do corrente
Proc. 14.229.64 DE. — Juraci Menezes de
Tolledo — Solicita consideração, no "In-
deferido, a vista das informações".
Portarias Homologadas:
IE. "Joquim Ribeiro" — Rio Claro —
Portaria de Dispensa n. 4164 — Ellen de
Campos Vianna Doria
GE. "Da. Luiza Macuco" — Santos —
Portaria de Admissão n. 964 — Sebastião
Antonio Vieira Martins
GE. de Aguas de Lindóia — Aguas de
Lindóia — Portaria de Admissão n. 164 —
Mirian Aparecida Boretto Tozzi
GE. "Prof. João Batista Leme" — Rio
Claro — Portaria de Admissão n. 964 —
Ieda Christofoletti
Portaria de Admissão n. 1164 — Fernan-
do Páris Soares
GE. "Visconde de Mauá" — Mauá —
Portaria de Admissão n. 264 — Maria de
Lourdes Padovani
IE. "Narciso Pironi" — Socorro —
Portarias de Dispensa n. 264 — Maria
Aparecida Bolzani, 364 — Isidoro Barro-
ni
IE. "Francisco T. de Carvalho" — Ca-
sa Branca — Portaria de Dispensa n. 264 —
Guimar Moraes de Araújo
GE. de Turiânia — Turiânia — Por-
taria de Dispensa n. 764 — Vera Nívia Cer-
queira Guimarães
GE. "Prof. Eurico Figueiredo" — Capital —
Portaria de Admissão n. 6-A-64 — Antonio
Pereira
GE. de Lavínia — Lavínia — Portarias
de Admissão n. 1264 — João Arnaldo An-
dreu Avelandina, 1364 — Dario Giometti
1864 — Yukiko Watanabe e 664 — Kuro-
Osaki
GE. de Cubatão — Cubatão — Portarias
de Admissão n. 364 — Luiz Lopes Filho,
764 — Haydee Bueno Zambrano, 664 —
Wilson Diniz
GE. de Itapevi — Itapevi — Portaria
de Admissão n. 264 — Irmã Toledo Moraes
GE. "Augusto Meirelles Reis Filho" —
Capital — Portaria de Admissão n. 164 —
Herculio Peganha, 364 — Maria Stella da
Capital — Portarias de Admissão n. 164 —
Adriana Elias de Miranda, 764 — Victo-
rio Aliphe Netto, 964 — Antonia Appa-
reida Imhoff, 1064 — Fanny Fendoly,
1264 — Vilda do Prado Cerechi e 1364 —
Dinah Carvalho de Bello.

LICENÇA-PRÊMIO AUTORIZADA

D. E. R. de Lins:
Mário Funes Mathias, professor primá-
rio, ref. "50", do Curso de Alfabetização do
4o Batalhão de Caçadores de Lins — proc.
1.65-DEF.

Comunicação A que se refere o artigo 513 do R. G. S.

Licença-prêmio, nos termos do art. 502
da C. L. E. P.:
Nair Fernandes, professora primária, re-
ferência "36", do Grupo Escolar Barreira, em
Tupã, 2 meses, a contar de 16-10-1964, re-
ferente ao período de 2 de julho de 1958 a
igual data de 1963.

Ensino Secundário e Normal

Comunicado

A Chefia de Serviço do Ensino Secun-
dário e Normal, através do Setor de Assis-
tência Pedagógica, torna público os rotei-
ros de orientação para a cadeira de Portu-
guês, das três séries do Curso Clássico, Clás-
sico e Científico. Os roteiros foram elabora-
dos por comissão de professores da cadeira
de Português, conforme designação publica-
da no D. O. de 16-11-64.
As sugestões e críticas deverão ser en-
viadas no prazo de 15 dias, a partir desta
publicação, ao Setor de Assistência Pedagó-
gica, Rua Antônio de Godoy, 122 — 5o an-
dar — sala 53 — São Paulo.

INSTRUÇÕES

Segundo Ciclo — Curso Científico

1a Série

I — Leitura:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI, XVII e XVIII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos se-
ja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca (noções gerais);
b) Fernão Lopes;
5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, novelística, no-
velística;

5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, novelística, no-
velística;

5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, novelística, no-
velística;

5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

ENSINO DE PORTUGUÊS NO CURSO SECUNDÁRIO

INSTRUÇÕES

Segundo ciclo — Curso clássico

1a Série

I — Leitura:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca (noções gerais);
b) Fernão Lopes;
5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, novelística, no-
velística;

5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, novelística, no-
velística;

5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, novelística, no-
velística;

5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, novelística, no-
velística;

5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vieira);
c) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bo-
cage);
6 — Era Colonial Brasileira:
a) Viçentismo e Catuquistas: Poesia
(Gregório de Matos); História (Frei Vi-
cente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Ma-
nuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados são os
mais expressivos. Isto, porém, não impede
que o professor, usando de sua liberdade
de cátedra, acrescente outros autores que
considere úteis, atendendo, naturalmente,
ao adiantamento da classe.

IV — Gramática — Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego da crase;
d) Análise sintática: termos da oração,
orações coordenadas, orações subordinadas
(adverbiais, adjetivas, substantivas), ora-
ções reduzidas.

5a Série:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

ENSINO DE PORTUGUÊS NO CURSO SECUNDÁRIO

INSTRUÇÕES

Segundo ciclo — Curso clássico

1a Série

I — Leitura:
a) em classe — interpretação, análise
literária, comentário gramatical e filológico
de textos de autores portugueses e brasilei-
ros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe — individual ou em
equipe das obras mais importantes dos au-
tores citados nas instruções para elabora-
ção de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organi-
zação do plano de leitura para os alunos
seja incluída, ao menos, uma obra de cada
autor mencionado nestas instruções ou de
outros que o professor considere úteis ao
curso. Caso o tempo disponível e o grau de
aprofundamento da classe o permitam, em
novo plano de leitura devem ser incluídas
outras obras dos mesmos autores.

II — Redação:
a) dissertação sobre temas comuns à
vida escolar e à vida social ou temas su-
geridos pelas leituras referidas nas alíneas
"a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Es-
cola;
c) colaboração para o jornal mural da
classe.

III — Literatura:
a) Noções elementares sobre a forma-
ção histórica da língua portuguesa;
b) Principais características das es-
colas literárias;

3 — Divisão cronológica das literaturas
portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 — Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca (noções gerais);
b) Fernão Lopes;
5 — Era Clássica em Portugal:
a) Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente);
Epopeia (Camões); História (As Deca-
das de João de Barros);
b) Gongorismo e Conceptismo: Oratória
(Vie

ria, comentário gramatical e fônico de textos de autores portugueses e brasileiros do século XX;

b) extra-classe — individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;

c) organização de fichários, em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessarem diretamente à adolescência com material extraído de jornais e revistas.

Nota: — Atenda-se à observação constante do item I, alínea b, da 1ª série.

II — Redação:

a) dissertação sobre temas sociais, literários, históricos e filosóficos;

b) colaboração para o jornal da Escola;

c) colaboração para o jornal mural da classe;

d) pequenos ensaios de crítica literária; e correspondência social;

f) composição poética (verso livre, redondilha maior e menor, decassílabo, alexandrino).

III — Literatura (Estudo, paralelo)

1 — Poesia Simbolista (Eugênio de Castro, Antônio Nobre);

2 — Poesia Simbolista no Brasil (Cruz e Sousa, Alphonsus Guimarães);

3 — O Modernismo em Portugal;

a) Precursores e principais representantes;

b) Revistas: Orfeu, Presença e Contemporânea;

c) Cesário Verde, Camilo Pessanha, Fernando Pessoa, Mário Sá-Carneiro, José Régio, João Gaspar Simões, Adolfo Casais Monteiro, Ferreira de Castro;

4 — O Modernismo no Brasil;

a) Pré-modernismo, contribuição dos últimos simbolistas;

b) Regionalistas (Afonso Arinos, Monteiro Lobato), obras de cunho social (Graça Aranha, Euclides da Cunha); Romance citadino (Luna Barreto);

c) Semana da Arte Moderna, Modernismo e Pós-Modernismo (Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Cassiano Ricardo, Jackson de Figueiredo, José Luis do Rego, Graciliano Ramos, Alencar Machado, Erico Veríssimo).

Nota: Atenda-se à observação constante do item III da 1ª série.

IV — Gramática — Revisão de:

a) Linguagem figurada;

b) Linguagem afetiva;

c) Concordância nominal;

d) Concordância verbal;

e) Emprego do infinitivo;

f) Conjugação e emprego dos principais verbos irregulares e defectivos;

g) Emprego do verbo haver;

h) Análise sintática: revisão por meio de frequentes exercícios;

V — Gramática Histórica:

a) Justificação histórica de algumas regras de ortografia;

b) A língua portuguesa no Brasil.

CHEFE DE SERVIÇO

Convocação

A Chefe de Serviço do Ensino Secundário e Normal convocou os Inspectores: Benedito Israel Duarte, de São José do Rio Preto, Delcio de Souza Cunha, de Presidente Prudente e Pedro Perotti, Netto, de Taubaté, para comparecerem, com a máxima urgência, ao Setor de Despesa desta Chefia, para tratar de assunto de seus interesses.

Comissão de Reconhecimento de Escolas Normais

José Antunes — Processo n. 193264-DE — Solicita autorização para lecionar — Requeira em época oportuna.

Gabriel Ortiz Neto — Processo n. 20040-64-DE — Solicita autorização para lecionar — Requeira em época oportuna.

Nelson Leite do Prado — Processo n. 20039-64-DE — Solicita registro de professor do normal — Faça prova de que é detentor de curso 3 x 4 cns. e de dois de naturalidade.

Nílva Lima de Castro — Processo n. 20150-61-DE — Solicita registro de professor do normal — Envie duas fotos 3 x 4 cns. recentes.

Maria D'Alva Ban — Processo n. 2004-64-DE — Solicita autorização para lecionar — Completando a documentação requiera registro definitivo.

Paqueta Cascino — Processo n. 20037-64-DE — Solicita autorização para lecionar — Fazendo prova de conclusão de curso específico, requiera registro e junte a documentação necessária.

Myriam Lillian Thomas — Processo n. 20043-64-DE — Solicita autorização para lecionar — Completando a documentação com prova de conclusão de curso, requiera registro.

Guimar Hiroko Kumasaki Fukusem — Processo n. 14354-64-DE — Solicita inscrição no exame de habilitação — Resposta que a interessada cumpra o publicado a 30/10/64.

Anna Maria Pires — Processo n. 14355-64-DE — Solicita registro de professor do normal — Junte atestado de bons antecedentes.

Rosário de Lourdes da Silva Andrade — Processo n. 19792-64 — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 13891-64-DE — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 13892-64-DE — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 13893-64-DE — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 13894-64-DE — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 13895-64-DE — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 13896-64-DE — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 13897-64-DE — Requeira registro definitivo.

Procedimento n. 20044-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20045-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20046-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20047-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20048-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20049-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20050-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20051-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20052-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20053-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20054-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20055-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20056-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20057-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20058-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20059-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20060-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20061-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20062-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20063-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20064-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20065-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20066-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20067-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20068-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20069-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20070-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20071-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20072-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20073-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20074-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20075-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20076-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20077-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20078-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20079-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20080-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20081-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20082-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20083-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20084-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20085-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20086-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20087-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20088-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20089-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20090-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20091-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20092-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20093-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20094-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20095-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20096-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20097-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20098-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20099-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20100-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20101-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20102-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20103-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20104-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20105-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20106-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20107-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20108-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20109-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20110-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20111-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20112-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20113-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20114-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20115-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20116-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20117-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20118-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20119-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20120-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20121-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20122-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20123-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20124-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20125-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20126-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20127-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20128-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20129-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20130-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20131-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20132-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20133-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20134-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20135-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20136-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20137-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20138-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20139-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20140-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20141-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20142-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20143-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20144-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20145-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20146-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20147-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20148-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20149-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20150-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20151-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20152-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20153-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20154-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20155-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20156-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

Procedimento n. 20157-64-DE — Solicita autorização para lecionar.

ANEXO V

Proposição Curricular de Língua Portuguesa de 1978

(Estado de São Paulo)

S241p

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
Proposição curricular de língua portuguesa: 2.º grau, por Ataliba Teixeira de Castilho e outros. São Paulo, SE/CENP, 1977.

25p.

1. Currículo — Ensino de 2.º grau. I. Título.

CENP 0035

CDD
CDU 371.214:373.5

COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
Coordenadora: MARIA DE LOURDES MARIOTTO HAIDAR

SE — SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
CENP — COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

PROPOSIÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA — 2.º GRAU

Autores:

Ataliba Teixeira de Castilho
Ritta de Cássia Araujo Centola
Rodolfo Ilari
Yara Frateschi Vieira

BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA DE SÃO CARLOS - USP
CDCC

SÃO PAULO
1977

I — INTRODUÇÃO

Esta proposição curricular é um modelo de referência. Poderá, portanto, ser total ou parcialmente aceita, mas nunca deverá ser usada ou vista como um programa acabado. E o primeiro momento de reflexão para o professor consciente, ou seja, o seu ponto de partida, trata-se de macro-curriculo, isto é, uma proposta genérica para o Estado, que deverá ser adequada às realidades locais (município, cidade, etc.) e individuais (escola, classe, grupo de alunos). Convém ainda salientar a necessidade de diagnose do aluno egresso do 1.º Grau, uma vez que as mudanças de comportamento esperadas naquele nível podem não ter sido alcançadas em toda a sua extensão. Por isso, não é demais lembrar que este trabalho é apenas um guia, devendo ser ajustado à programação que cada professor decidir traçar.

A) Pressupostos

A presente proposição curricular fixa alguns objetivos do ensino do Português no 2.º Grau, cabendo a uma segunda publicação propor a sua forma de aplicação.

A exposição de objetivos é a parte desta proposição que mais diretamente diz respeito à atividade prática do professor. É preferível, contudo, que essa parte seja precedida por algumas reflexões acerca da própria atividade de ensinar a língua materna: tais reflexões assumem na prática a forma de uma resposta às interrogações seguintes:

1. Que papel tem a língua materna para o aluno de 2.º Grau?
2. O que significa, para o professor de 2.º Grau, adotar uma atitude objetiva em face da língua?
3. Considerando que o objeto do ensino é, no caso do Português, um conjunto de atividades regradas que o aluno deve dominar, como dar desse conjunto uma visão não deformada ou parcial?
4. Como se enquadra nesse conjunto o estudo da literatura?
5. Qual o papel e o peso relativo das atividades práticas e da aquisição de conteúdos nacionais?

1. Qual o papel da língua materna para o aluno de 2.º Grau?

Encarada sob a perspectiva do aluno, a língua é sobretudo um fator de socialização e de desenvolvimento mental e intelectual.

É principalmente pela linguagem que os indivíduos transmitem suas experiências pessoais e ascendem à cultura do seu grupo. Um momento

privilegiado nesse processo de transmissão é, precisamente, a experiência escolar. Mas o papel socializador da linguagem não se restringe a esse processo de transmissão, uma vez que a linguagem intervém em praticamente todas as experiências intersubjetivas. (Uma dificuldade que não pode ser ignorada é a necessidade de compatibilizar a pluralidade de situações em que a língua normalmente intervém na experiência extra-escolar, com as limitações da situação na escola.)

Afirmar que a língua cumpre um papel importante na socialização do indivíduo significa, entre outras coisas, ter consciência de que numa mesma língua, por exemplo, a portuguesa, convivem diferentes variedades linguísticas e de que o uso dessas variedades é condicionado em parte por fatores sociais. Independentemente das condições em que ocorre, nenhuma forma verbal, freqüente ou comum em uma ou mais das variedades da língua, é intrinsecamente certa ou errada, "boa" ou "má": ela é apenas adequada em maior ou menor grau à situação e ao contexto sócio-cultural onde é usada. Ocorrem no português contemporâneo variantes na pronúncia, na gramática e no léxico; elas não são igualmente adequadas a toda e qualquer situação. Por exemplo, o uso de termos rebuscados ou eruditos e de pronúncias muito cuidadas em situação informal, onde se espera normalmente o emprego de linguagem coloquial, é inadequado na medida em que provoca estranheza por parte do interlocutor. Por outro lado, a falta de rigor na concordância, o uso de gíria ou de termos de baixo calão e o emprego de pronúncias características de dialetos rurais também são inadequados em situações formais, tais como discursos de formatura, apresentações de conferencistas em reuniões científicas, etc. O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhes são atribuídos nos setores sociais da comunidade, e enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situação, e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas nas condições adequadas.

Outro aspecto importante a ser lembrado pelo professor de Português é que a linguagem é um fator de desenvolvimento intelectual: permite formular e criticar generalizações, propor e negar relações de causa e efeito; permite construir, para fins de argumentação, situações completamente irreais; permite argumentar, isto é, obter com graus diferentes de certeza conclusões a partir de certas proposições adotadas como premissas. Todos esses aspectos merecem atenção e sua exploração é indispensável para formar no aluno uma mentalidade crítica e responsável.

2. O que significa encarar objetivamente o ensino da língua?

Encarar objetivamente o ensino da língua significa antes de mais nada admitir a complexidade e diversidade dos fenômenos linguísticos, e evitar

dar desses fenômenos uma imagem parcial ou truncada, o que ocorre toda vez que se supervaloriza **uma** variante sócio-cultural (por exemplo, a dos autores parnasianos) ou **uma** forma de descrição (por exemplo, a análise sintática). Contribuem para fundamentar e orientar o ensino da língua vernácula os resultados obtidos pelas pesquisas no campo das ciências da linguagem, da teoria e da história da literatura, bem como a adaptação que a lingüística aplicada faz daqueles para fins pedagógicos. Dentre essas pesquisas e esses resultados, destacam-se os que têm que ver com:

- as funções da linguagem e a determinação dos mecanismos por meio dos quais as línguas realizam tais funções;
- o processo de aquisição dos elementos da comunicação verbal;
- a relação entre os fatores sócio-culturais e a variação lingüística;
- a descrição das estruturas e processos das línguas realizada sob a perspectiva científica;
- a descrição das propriedades intrínsecas e situacionais que caracterizam o texto;
- a descrição das propriedades que caracterizam os textos aceitos como literários, em determinados contextos históricos e sociais, e sua relação com a realidade sócio-cultural da época.

Como essas pesquisas, quer de língua quer de literatura, são continuamente reformuladas e ampliadas, a utilização dos seus resultados para o ensino do Português deve obedecer ao mesmo dinamismo.

3. Quais são os objetos que melhor exemplificam a atividade lingüística?

A maior unidade lingüística a que o nosso ensino tem dispensado atenção sistemática é o período. Na verdade, a pesquisa mais recente tem mostrado que a unidade básica mediante a qual atuam os membros de uma comunidade lingüística não é o período, e sim o **texto**.

A palavra "texto" é usada nesta Proposição Curricular para designar todo trecho, **escrito ou falado**, que constitui um todo unificado, dentro de determinada situação. Embora na nossa vida cotidiana raramente nos encontremos diante do caso de um trecho totalmente sem coerência, é freqüente o contato com trechos cuja unidade é difícil de captar, em virtude de desvios semânticos ou morfossintáticos. Tais casos são freqüentemente encontrados pelo professor de Português, quando ouve ou lê textos produzidos pelos alunos.

O aluno do 2.º Grau deverá ter a oportunidade não só de estar largamente em contato com textos — **orais ou escritos, recebidos ou produzidos, de todas as modalidades** — mas também de desenvolver a capacidade e a técnica de observação das propriedades e condições que os caracterizam como tais, e que fazem deles textos bem formados dentro de determinadas situações.

A caracterização de um texto como bem formado é um processo de análise complexo:

- a) Envolve a captação das relações que intercorrem entre o texto e a realidade histórica; enquanto ato de comportamento, o texto insere-se na realidade histórica, onde realiza objetivos relativamente precisos (constatar estados de fato, persuadir, provar, contestar, criar situações fictícias, etc.); da realidade histórica ele tira parte do seu conteúdo semântico, mediante a referência a objetos e fatos reais. Uma das condições para que um trecho possa ser considerado um texto bem formado é a escolha de uma forma de expressão adequada à função que o texto se destina a desempenhar: uma demonstração adota um esquema distinto de uma obra poética; há diferentes gêneros e formas poéticas, assim como há diferentes esquemas de demonstração. Pode-se e deve-se fazer com que o educando tenha a consciência dessas diferenças.
- b) Exige a verificação, ao longo do texto, de vários tipos de coerência:
 - continuidade do assunto e do tema;
 - continuidade no uso de uma forma de expressão;
 - continuidade no que diz respeito ao tipo de interação entre os participantes da comunicação verbal de que resulta o trecho considerado.
- c) Finalmente, um texto bem construído é um trecho de discurso onde foram respeitadas restrições específicas ao encadeamento de orações; foi constituída toda uma série de relações coesivas entre elementos de dimensões inferiores à oração; observou-se o requisito mínimo da boa formação sintática das orações utilizadas.

Essa atividade de observação das condições para a boa formação do texto e de produção de textos bem formados será completada pela análise e discussão das idéias gerais do texto e das relações que ele mantém com a realidade sócio-cultural.

4. Como se enquadra nessa perspectiva o estudo da literatura?

Por um lado, o estudo do texto literário, enquanto manifestação discursiva, não será desvinculado do estudo do texto em geral. A sua caracterização poderá ser feita a partir de critérios intrínsecos — relativos à sua própria estrutura — ou de critérios extrínsecos, estabelecidos a partir da comparação com textos não-literários.

Por outro lado, considera-se que o texto literário possui uma dimensão histórica própria — só é cabalmente entendida a sua significação quando integrado no tempo, no diálogo que manteve com os outros textos, literários ou não, que o precederam ou foram seus contemporâneos — e uma dimensão histórica geral — os textos literários se vinculam, de diversas maneiras, à realidade sócio-cultural da época. Esses dois aspectos: a relação sincrônica e diacrônica dos textos literários entre si e a relação da literatura com a sociedade, deverão constituir o objeto de estudo da história das literaturas

brasileira e portuguesa. Por história da literatura não se entende, portanto, a mera cronologia dos fatos literários ou das grandes obras, mas um estudo vivo, baseado na leitura, análise e discussão de textos, tendo em vista as relações acima mencionadas. Deverão ser enfatizadas, com base na análise de dados concretos, as inter-relações existentes entre a literatura brasileira e a portuguesa, e poderão também constituir objeto de leitura e interpretação textos de outras literaturas em língua portuguesa (por exemplo, angolana, moçambicana, cabo-verdiana). É, portanto, desejável que o aluno leia um número expressivo de obras da literatura brasileira e portuguesa, sempre com a preocupação de integrá-las no seu contexto literário, histórico e sócio-cultural.

Além disso, pode-se estimular entre os alunos a produção — e não a mera imitação — de textos literários, sempre como uma atividade assistemática, espontânea e livre, respeitadas as variações individuais.

5. Atividades práticas ou aquisição de conteúdos notionais?

Segundo o Parecer 853/71, em Língua Portuguesa, no 1.º Grau, deve ser enfatizada a atividade lingüística, a fim de que “o idioma surja diante do aluno menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento”, enquanto que “a preocupação da língua como tal cabe às séries finais do 1.º Grau”.

Entende-se por “língua como tal”, naquele contexto, não um conjunto de regras gramaticais normativas, mas antes um processo consciente de observação e comparação, mediante o qual o aluno aprende a reconhecer e dominar mecanismos que operam na língua e que ele está capacitado a usar, enquanto falante-ouvinte. Obviamente, não se propõe como objetivo a aquisição de uma terminologia dissociada dos fatos, mas sim a aquisição por parte dos alunos de uma forma de comportamento em face da atividade lingüística, que se realiza através da observação orientada e atenta da atividade verbal.

No 2.º Grau, ao mesmo tempo que se amplia a capacidade de usar a língua — única ênfase nas primeiras séries do 1.º Grau — prossegue o esforço de explicitação e sistematização dos conhecimentos de que os falantes nativos se servem nas mais diversas situações de comunicação, como receptores ou locutores.

B) Adequação dos pressupostos às características do ensino do 2.º Grau

O ensino do Português concebido segundo os pressupostos que acabamos de enumerar é condizente com duas características do ensino do 2.º Grau:

1. Terminalidade

A terminalidade cria uma exigência de sistematicidade dos conhecimentos transmitidos. Ao mesmo tempo, acresce a importância de

inculcar hábitos em relação à língua, que continuarão operantes mesmo depois que o aluno tiver abandonado os bancos da escola.

2. Continuidade

Os estudos levados a efeito no 2.º Grau devem incluir a possibilidade de continuação, em nível universitário. É claro que essa possibilidade leva a rejeitar uma concepção do ensino do Português no 2.º Grau como aquisição passiva de informações livrescas. Na experiência universitária, bem como na experiência profissional, a língua intervém como veículo de técnicas, como instrumento para a formulação de observações e hipóteses (nos cursos "científicos") ou como objeto específico de análise (nos cursos "de letras"). É pouco provável que o estudante universitário venha a dispor de perspectivas adequadas para a língua caso não tenha desenvolvido, no 2.º Grau, hábitos de observação e de manipulação consciente da língua materna, ou não tenha apurado sua sensibilidade para os seus diferentes usos.

II — OBJETIVOS GERAIS

Propõem-se para o ensino do Português no 2.º Grau os seguintes objetivos gerais:

1. Desenvolver a habilidade para a comunicação e a expressão, em termos de recepção e produção adequada de textos.
2. Desenvolver a habilidade de observação e a análise das estruturas e processos lingüísticos.
3. Ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas dentro do sistema literário e fora dele.
4. Desenvolver a capacidade de apreender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como uma das dimensões da nossa historicidade.

BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE FÍSICA E QUÍMICA DE SÃO CARLOS - USP
CDCC

III — OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A) Recepção e produção de textos

1. Enquanto receptor (ouvinte e leitor), o aluno deverá:

1.1 adquirir a **habilidade para interpretar textos em geral**, caracterizada pelo concurso de aptidões pertinentes a:

a) Função geral do texto:

- reconhecer corretamente a modalidade (persuasiva, pragmática, técnica, poética, etc.) a que o texto pertence, distinguindo a função lingüística dominante e localizando os aspectos que a marcam como tal;
- verificar a adequação entre a forma de expressão utilizada e os objetivos específicos que o texto visa a alcançar na situação concreta em que foi produzido;
- verificar a adequação da linguagem do texto ao tipo de interação (íntima ou formal) entre os participantes da comunicação verbal.

b) Estrutura geral do texto:

- reconhecer a seqüência temporal dos fatos e/ou a seqüência lógica das idéias;
- suprir informações que foram omitidas no texto examinado, e que sejam importantes para a sua compreensão;
- identificar o tema ou as idéias gerais, explícitas ou implícitas no texto;
- identificar as partes que compõem o esquema geral do texto.

c) Coerência do texto:

- avaliar a coerência das informações que o texto veicula, de maneira explícita ou implícita;
- discriminar a utilização dos recursos lingüísticos da coesão, tais como a referência, a conjunção, a elipse, a substituição, o emprego de léxico de um mesmo campo semântico.

d) O texto como fonte de informações:

- utilizar o texto como registro de informações que podem ser localizadas nele mesmo, destacadas e reutilizadas;
- parafrasear o texto, controlando a assimilação das informações, respondendo a perguntas sobre ele, e distinguindo entre

segmentos propriamente informativos e segmentos redundantes.

1.2 examinar textos representativos de modalidades variadas:

1.2.1 Textos pragmáticos (cartas, bilhetes, relatórios, reportagens, propaganda, narrativas, etc.)

- identificar os pontos de contato do texto com a realidade objetiva (participantes, coordenadas espaço-temporais, etc.), estabelecendo relações cronológicas, de causa e efeito, de comparação e oposição, de exemplificação;
- discriminar, em cada passagem do texto, as informações apresentadas como “novas” das informações anteriormente “conhecidas do leitor”;
- discriminar as informações sobre fatos das apreciações subjetivas que o emissor transmite a respeito deles.

1.2.2 Textos teóricos (ensaios, dissertações, trabalhos científicos em geral).

- reconstituir as estruturas de argumento presentes no texto, suprimindo proposições faltantes e restabelecendo para efeito de compreensão a ordem premissas/conclusão;
- discriminar enunciados observacionais e hipotéticos;
- isolar informações sobre fatos dos matizes emotivos (ou polêmicos) que os acompanham nos enunciados;
- distinguir enunciados sobre fatos daqueles que visem apenas a definir palavras;
- examinar a correção das generalizações e da formulação das relações de causa e efeito;
- desenvolver uma atitude crítica em relação às proposições que o texto utiliza (do ponto de vista científico, prático, ideológico, social, etc.).

1.2.3 Textos literários

- identificar o sentido global do texto, reconhecendo e interpretando os casos de linguagem figurada;
- discriminar quais os elementos cuja interpretação depende do conhecimento que se tem do mundo das coisas e das idéias;
- interpretar as relações que o texto mantém com a realidade sócio-cultural.

1.2.3.1 Textos literários narrativos

a) Acontecimentos:

- identificar os acontecimentos que são indispensáveis para o desenvolvimento do enredo, distinguindo-os dos acontecimentos dispensáveis;
- reconhecer o valor composicional das opções na seleção e ordenação dos acontecimentos narrados.

b) Personagens:

- identificar os papéis requeridos pela narrativa;
- identificar as personagens que desempenham esses papéis;
- identificar as características das personagens;
- distinguir as personagens principais das secundárias;
- relacionar a seleção e a caracterização das personagens com a realidade sócio-cultural.

c) Ambiente:

- identificar a caracterização dos ambientes exteriores ou interiores;
- reconhecer o valor composicional dessa caracterização;
- relacionar a seleção e a caracterização do ambiente com a realidade sócio-cultural.

d) Tempo:

- distinguir o tempo da narração do tempo da história;
- reconhecer o valor composicional dos casos: tempo da narração posterior ao tempo da história;
- tempo da narração simultâneo ao tempo da história;
- tempo da narração anterior ao tempo da história.

e) Ponto de vista:

- identificar o narrador do texto;
- identificar o “porta-voz” do narrador ou do autor;
- interpretar os valores expressos pelo narrador, autor ou “porta-voz”.

1.2.3.2 Textos poéticos

- identificar elementos recorrentes: rítmicos, fônicos, sintáticos, semânticos;
- identificar o elemento mais importante do texto, isto é, aquele que preside à composição geral do poema;
- interpretar a poesia na sua relação com a realidade sócio-cultural.

Observação ao item 1.2.3:

Entende-se que, analisando um texto literário, o professor saberá selecionar os aspectos mais relevantes para o estudo daquele caso específico. Não se exigirá, naturalmente, que o aluno esgote em cada estudo de texto todos os aspectos acima mencionados.

2. Enquanto emissor (falante ou escritor), o aluno deverá

- ### 2.1 produzir textos dotados das seguintes propriedades gerais:
- que manifestem claramente a função que desempenham, enquanto parte do comportamento do emissor;

- que manifestem uma escolha coerente e um uso adequado da forma de expressão de acordo com a função do texto numa determinada situação;
- que saibam compatibilizar o material lingüístico com a função e o canal selecionados;
- que sejam dotados de coerência temática, relativa às idéias gerais, explícitas ou implícitas no texto;
- que sejam dotados de coerência quanto ao assunto, isto é, à ordenação dos fatos e/ou idéias e ao encadeamento dos argumentos;
- que respeitem as restrições da língua quanto ao encadeamento das orações;
- que revelem o controle dos recursos lingüísticos básicos da coesão;
- que sejam dotados de clareza, entendida tanto no sentido de darem ênfase às idéias mais importantes, quanto no de revelarem o controle dos possíveis fatores de ambiguidade.

2.2 produzir textos pertencentes às seguintes modalidades:

2.2.1 Textos descritivos

- atribuindo com coerência propriedades a seres e objetos.

2.2.2 Textos narrativos

- destacando acontecimentos e estabelecendo entre eles relações relevantes para o desenrolar da história;
- indicando adequadamente os participantes de cada acontecimento;
- obedecendo às normas relativas à introdução de participantes no discurso;
- dotando os participantes de uma caracterização coerente.

2.2.3 Textos dissertativos

construídos com base num esquema argumentativo em que o aluno deverá:

- distinguir premissas de conclusões, valendo-se adequadamente dos recursos lingüísticos para tal;
- distinguir e explicar os critérios que levam a aceitar as premissas como verdadeiras;
- distinguir afirmações, indagações e dúvidas na formulação do argumento;
- utilizar esquemas de argumentação efetivamente válidos, distinguindo por meio de contra-exemplos o argumento genuíno do pseudo-argumento;
- dispor ordenadamente os argumentos, construindo um texto orgânico.

2.2.4 Textos técnicos

- utilizando com precisão a nomenclatura da técnica em questão;
- traduzindo os termos técnicos por meio de termos da língua corrente.

2.3 Para todas as modalidades de textos, o aluno desenvolverá alternativas de composição que dizem respeito a:

a) Informatividade e redundância:

- variando a ordenação, em alternativa à ordem cronológica ou à ordem premissas/conclusão;
- omitindo ou explicitando afirmações fáceis de serem supridas, por implicação pragmática ou lingüística;
- condensando ou detalhando fatos que não são diretamente funcionais na progressão (lógica, dramática, etc.) do texto.

b) Estrutura do período e da oração:

No tocante à estrutura do período e da oração, considerados independentemente do contexto lingüístico em que possam inserir-se, o aluno deverá:

- empregar convenientemente orações subordinadas e coordenadas, revelando-se capaz de transformá-las em outras orações de sentido substancialmente equivalente;
- dominar os mecanismos que alteram a estrutura sintática das orações, levando a outras orações, que possam ser consideradas paráfrases das primeiras;
- estabelecer as relações lexicais que permitem obter orações superficialmente distintas, mas sem alterar substancialmente o conteúdo informativo, ou seja, o conhecimento que formulam a respeito dos fatos;
- escolher adequadamente numa série de expressões sinônimas, em função do contexto e da impressão que quer transmitir;
- produzir, eventualmente, expressões figuradas.

2.4 Finalmente, o aluno revelará automatismos no tocante à construção sintática da oração e do período, e no tocante à ortografia.

B) Sistematização dos fatos da língua e da literatura

1. Fatos da língua

- 1.1 O ensino dos fatos lingüísticos não deve ocorrer separadamente das práticas textuais anteriormente mencionadas. Em cada texto deverão ser identificados aspectos da estrutura da linguagem, recomendando-se ao aluno que os sistematize a partir de critérios devidamente discutidos em classe. Com isto, cada aluno aprenderá a ordenar os dados

que recolher nas leituras em classe e fora dela, compondo uma "gramática" individual.

Essa atividade pressupõe as seguintes etapas:

- a) Inicialmente deve o aluno ter contato amiado com os fatos em observação, quer como emissor quer como receptor, estimulando-se sua intuição mediante a prática de exercícios diversos.
- b) A utilização de uma terminologia moderada e de larga veiculação deve seguir-se a essa fase. Evitar-se-á, desta forma, o recurso precoce à terminologia, buscando-se apresentá-la como uma necessidade natural do espírito científico, que tenta denominar de modo inequívoco os fatos depois de bem observados.
- c) Identificado o fenômeno e proposta uma denominação, cabe sistematizá-lo numa seqüência que parta do geral para o particular, do sintático para o fonético. Evitar-se-á apresentar desconexamente fenômenos tais como entonação, pontuação e tipologia oracional, conectivos e encadeamento do período, crase e regência, constituintes oracionais e classes de palavras etc., reforçando-se a visão da língua como um sistema de elementos inter-relacionados.

1.2 A dosagem da matéria lingüística deve variar de acordo com as necessidades da classe, previamente diagnosticadas. É de esperar que no 2.º Grau os alunos se familiarizem com os principais fenômenos da estrutura da língua, dos quais alguns são aqui enumerados a título exemplificativo:

- a) Fatores e canais da comunicação lingüística.
- b) Funções da linguagem.
- c) Variabilidade lingüística temporal, geográfica, social e temática. O estabelecimento da norma pedagógica no português do Brasil.
- d) Estrutura da língua:
 - A oração: constituintes oracionais e classes de palavras; transformações, tipos oracionais e sua expressão pela entonação e pontuação, regência, concordância, colocação.
 - O período: formas de ordenação das orações, sintaxe dos tempos e dos modos, sintaxe dos instrumentos gramaticais.
 - A palavra: estrutura, flexões, mecanismos semânticos (denotação, conotação, sinonímia, figuras), ortografia.

— Os sons: classificação, estruturação, aproveitamento estilístico do material fônico da língua (rima, aliteração, assonância).

e) História da língua:

- A formação da língua portuguesa.
- Fases da língua portuguesa. Características do português arcaico, clássico e moderno.
- O português do Brasil e suas variedades.

2. História da literatura

Como já foi mencionado na Introdução, o estudo da história da literatura é indispensável não só para a compreensão da obra literária particular, mas também para a apreensão da cultura de um povo. São importantes para o conhecimento da nossa cultura pelo menos duas literaturas: a brasileira e a portuguesa. Mantém ainda um vínculo especial com a cultura brasileira, pelo fato de serem escritas na mesma língua e por terem raízes históricas semelhantes, as outras literaturas em língua portuguesa.

Será objeto de estudo sistemático no 2.º Grau a história das literaturas brasileira e portuguesa. O estudo das outras literaturas em língua portuguesa poderá fazer-se de maneira livre e assistemática, dependendo de condições e interesses específicos.

O estudo da literatura portuguesa apresenta problemas peculiares para o aluno brasileiro, alguns deles gerados pelo fato de que ela se iniciou cerca de quatro séculos antes da nossa. Assim, os textos medievais e humanistas oferecem grande dificuldade ao aluno, por serem escritos em português arcaico. A fim de que tais textos possam ser enfrentados com mais facilidades e maior interesse, sugere-se que eles sejam apresentados em duas versões: uma, a versão em português contemporâneo, para o primeiro contato de leitura, compreensão e fruição; outra, a versão original (em edição fidedigna) de forma que o aluno tenha uma visão não distorcida e integral do texto (tratando-se de um poema, principalmente, o estudo da versão original é indispensável, por causa dos efeitos melódicos).

No caso comum às literaturas brasileira e portuguesa, a recuperação histórica de formas e temas pode ser feita através da observação de sua permanência na literatura moderna e contemporânea. Um estudo que procure mostrar essas relações históricas vivas na literatura, interpretando a permanência e as formas de mutação delas, estará propiciando ao aluno a ocasião de desenvolver uma visão crítica da história da literatura, em vez de decorá-la como uma lista de nomes, obras e datas nos manuais.

Ainda, para alcançar uma concepção histórica coerente, o aluno deve obter informações a respeito das formas de cultura e da organização social da época. Essas informações poderão ser conseguidas através de pesquisa, de trabalho comum com outras disciplinas ou de exposições feitas pelo professor.

IV — RECOMENDAÇÕES

Ao encerrar esta Proposição Curricular, a Comissão encarregada está segura de que ela sugere alternativas para o ensino da Língua Portuguesa no 2.º Grau capazes de introduzir melhorias nesse nível, desde que algumas condições de implementação sejam observadas:

1. Toda recomendação curricular encerra pressupostos que devem ser claramente explicitados por seus responsáveis diretos, sem o que correrá o risco de cair no vazio. Para complementar e exemplificar as sugestões aqui contidas, a Comissão preparará materiais didáticos que serão examinados e debatidos pelos professores em seu ambiente de trabalho.
2. Paralelamente a essa preparação individual dos professores, faz-se necessário que as autoridades de ensino — particularmente os responsáveis pelas Divisões Regionais de Educação — promovam atividades tendentes a:
 - a) atualizar o conhecimento dos professores por meio de seminários e encontros orientados pelas universidades estaduais paulistas;
 - b) avaliar as condições atuais do discipulado de 2.º Grau com respeito aos conhecimentos anteriormente incorporados, nível sócio-cultural e aspirações profissionais.

Tais atividades, justificadas pelo esforço permanente de melhoria das condições do ensino, se fazem particularmente recomendáveis na hora atual, tendo em vista a diversificação do professorado, devida à expansão nem sempre harmoniosa do ensino superior, bem como o acesso às escolas de classes culturalmente carentes.

3. Por fim, nunca é demais lembrar que os fatos lingüísticos e literários permitem uma multiplicidade de interpretações e de níveis de análise. Os atuais livros didáticos têm reduzido essa complexidade, quando oferecem roteiros de análise e interpretação textual orientados numa única direção. Esse fato é agravado pelo preparo do chamado "livro do mestre" que acomoda o professor e limita o seu próprio desenvolvimento. Seria recomendável que os livros didáticos se tornassem mais sensíveis à complexidade dos fatos da língua e da literatura, bem como à necessidade de um contínuo aprimoramento e esforço de adaptação do professor.

Nossos agradecimentos aos Professores Doutores da Universidade de São Paulo — Antonio Soares Amora e Isaac Nicolau Salum — que, com suas críticas e sugestões, contribuíram para a elaboração desta Proposta Curricular.

Esses agradecimentos são extensivos aos professores:

Prof. Dr. Aryon Dall'Igna Rodrigues — UNICAMP

Prof. Dra. Berta Waldman — UNICAMP

Prof. Dr. Brian Franklin Head — UNICAMP

Prof. Dr. Carlos Franki — UNICAMP

Prof. Dr. João Alves Pereira Penha — UNESP

Prof. Dr. João Luiz M. Lafetá — USP/UNICAMP

Prof. Dra. Leonor Lopes Fávero — PUC — S. PAULO

Prof. Dra. Maria Lúcia dal Farra — UNICAMP

Prof. Dr. Massaud Moisés — USP

e aos colaboradores da versão anterior

Prof. Jairo F. de Jesus Freitas

Prof. Leda V. Tfouni

Colaboração Especial:

DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Maria Leocadia Barros de Oliveira Dias

DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO DE PESSOAL

Cecília de Castro Algodoal

Equipe responsável pela implementação:

Ademar Scudeler	(DRHU)
Antonio Celso Rizzi	(DRHU)
Aymée Silveira	(DRHU)
Maria Helena Dias Alves	(DRHU)
Neuza Regina Mattos	(DRHU)
Sônia T. P. Sadalla	(DRHU)
Wílma M. M. de Oliveira	(DRHU)