UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVIO PEREIRA DA SILVA

Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina

São Paulo
2015

Silvio Pereira da Silva

Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra**.** Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2015

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.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.106 Silva, Silvio Pereira da
S586L Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina / Silvio Pereira da Silva; orientação Neide Luzia de Rezende: s.n., 2015.
244 p.; il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Literatura (Estudo e Ensino) (Brasil) (Argentina) 2. Ensino Fundamental (Brasil) (Argentina) 3. Livro Didático (Brasil) (Argentina) I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Silvio Pereira da Silva

Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea na educação de nível médio no Brasil e na Argentina

Tese doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação, na Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora

Profa. Dra: Neide Luzia de Rezende (Orientadora)

Instituição: FEUSP Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

À minha mãe, com amor e gratidão, por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

À memória de meu pai, de quem herdei a voz, os gestos e a alma mineira.

AGRADECIMENTOS

São muitos os amigos a quem devo gratidão nestes anos em que me dediquei a este estudo.

À Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, minha orientadora, que com atenção e paciência deu-me a direção para que eu pudesse chegar à conclusão deste trabalho. Agradeço pela leitura crítica, pelas sugestões tão necessárias e enriquecedoras e pela confiança que depositou em mim.

Aos integrantes da banca de qualificação, que cuidadosamente leram o meu relatório de pesquisa e puderam me auxiliar com valiosas contribuições.

Aos meus companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e educação, por compartilharem comigo as diversas etapas de realização desse trabalho, oferecendo-me grande estímulo. E também, por nossas divertidas e saborosas reuniões, repletas de discussões e questionamentos.

Aos amigos e aos companheiros de trabalho que sempre me incentivaram a realizar este estudo, salientando a importância do mesmo para o meu crescimento intelectual e humano. Interlocutores atentos que me ofereceram excelentes contribuições.

À amiga Maria José de Oliveira Russo, pelo apoio, profissionalismo e solicitude.

A todos que de algum modo contribuíram para a execução deste trabalho, ouvindo minhas colocações, sugerindo leituras e compartilhando livros.

Aos meus familiares que compreenderam meu isolamento e minhas angústias, que ouviram minhas reflexões, muitas vezes sem saber do que se tratava.

Em especial, à minha mãe, por acompanhar tão silenciosa e, ao mesmo tempo, tão atenta, os meus momentos de estudo. Ao meu pai, o qual, quando iniciei a pesquisa ainda estava conosco.

"Quero falar da descoberta que o eu faz do outro. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim."

A Conquista da América (Tzvetan Todorov)

RESUMO

SILVA, Silvio Pereira. **Literatura e ensino:** o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e Argentina. 2015. 244 f. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta tese de doutorado tem como objetivo analisar como a produção literária contemporânea é estudada no livro didático utilizado no Ensino Médio em dois países latino-americanos: Brasil e Argentina. Esta pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, tendo em vista que realizamos o trabalho mediante o estudo de modelos de ensino de literatura em livros didáticos e em documentos oficiais que orientam e direcionam a escolha de conteúdos para as séries básicas e intermediárias, como o Guia Nacional do Livro Didático, diretrizes e parâmetros curriculares, programas nacionais de ensino, incluindo partes da legislação pertinente em cada país. Realizamos uma análise procurando verificar como se propõe o ensino de literatura contemporânea em livros didáticos de nível médio nos dois países, buscando compreender e refletir sobre os processos de ensino, observando qual o tratamento indicado para o estudo de literatura, qual o destaque para os textos contemporâneos, quais as propostas de análise e interpretação de textos apresentadas, que autores são estudados. Nesses dois países, o ensino de literatura orienta-se por linhas teóricas e metodológicas diferentes no que diz respeito ao recorte de autores a serem estudados e ao processo de seleção e organização do conteúdo. No Brasil, seguimos uma linha historiográfica de exposição do conteúdo através da periodização da literatura e, na Argentina, a proposta de organização do curso se dá em torno dos gêneros literários aliados à apresentação de temáticas que permitem a apreensão da identidade nacional. Os escritores em destaque, nos dois países, iniciaram sua produção em meados do século XX, mas estão sendo reavaliados de acordo com a recepção de suas obras. Essa reavaliação é feita em diferentes âmbitos: pelos escritores atuais; pelos leitores e pela crítica especializada. A produção literária mais recente acaba por atualizar as obras desses escritores, fazendo delas a origem de tendências presentes no século XXI. Esse “diálogo” com as obras desses escritores os coloca no centro dos debates sobre o contemporâneo. Tendo em vista o fato de que trabalhamos com o que está presente no livro didático, nossas reflexões reuniram contribuições críticas de diferentes linhas teóricas. Foram utilizados os conceitos de *sistema literário*, cunhado por Antonio Candido, e de *transculturação*, defendido por Angel Rama, como um instrumento teórico para melhor compreensão das produções literárias da América Latina; bem como os estudos de Bakhtin sobre gêneros e os princípios da *estética da recepção* de Jauss, entre outros.

Palavras-chave: Literatura contemporânea. Ensino Médio. Diretrizes. Livro didático. Brasil e Argentina.

ABSTRACT

SILVA, Silvio Pereira. **Literature and teaching:** the study of contemporary literature in high school coursebooks in Brazil and Argentina. Thesis (Doctoral). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, 244 p.

The present thesis aims at analyzing how contemporary literary production is approached in high school coursebooks in two Latin American countries: Brazil and Argentina. The research has a bibliographical and documental focus, since the standards of teaching literature, official documents such as the *Guia Nacional do Livro Didático*, curriculum and content standards and national teaching programs were taken into thoughtful consideration, including the existing legislation in each country. The investigation shed light on the teaching of contemporary literature based on high school coursebooks, in the sense of reflecting upon teaching processes, text interpretation and authors under study. The two aforementioned countries follow diverse theoretical and methodological approaches. In Brazil, a historiographical framework is set through literary periodization; in Argentina, literary genres and national identity-oriented themes serve as course basis. In both countries, the authors put into perspective are being revisited in terms of literary reception, intensely developed in the 21st century. Such a dialogue covers a broad spectrum of substantial criticism. Key concepts were explored in the research, mainly those discussed by Antonio Candido (the literary system) and Angel Rama (transculturation) so as to better interpret Latin American literary works. Bakhtin (theory of genre) and Jauss (reception theory) also support the investigation.

Key words: Contemporary Literature. High School. Curriculum and Content Standards. Coursebook. Brazil and Argentina.

RESUMEN

SILVA, Silvio Pereira. **Literatura y enseñanza:** el estudio de la literatura contemporánea en los libros de texto para escolares de Educación Secundaria en Brasil y Argentina. Tesis (Doctorado). 244 p. Facultad de Educación – Universidad de São Paulo, São Paulo, 2013.

Esta investigación de tesis doctoral pretende llevar a cabo un análisis de cómo la producción literaria contemporánea es objeto de estudio en libros didácticos utilizados en la Educación Secundaria en Brasil y Argentina. El presente trabajo es de carácter bibliográfico y documental, teniendo en cuenta que su realización se efectuó mediante el estudio de modelos de enseñanza de la literatura en libros de texto para escolares y en documentos oficiales que orientan y guían la elección de contenidos para los niveles de enseñanza básica e intermedia, tales como la Guía Nacional Didáctica del Docente para el uso del Libro de texto, directrices y parámetros curriculares, programas nacionales de enseñanza, incluyendo elementos dentro de la legislación pertinente en cada país. Se realizó un análisis buscando verificar el cómo se propone la enseñanza de la literatura contemporánea en libros didácticos de Enseñanza Secundaria en los dos países referidos, buscando comprender y reflexionar sobre los procesos de enseñanza, observando cuál es el tratamiento indicado para el estudio de literatura, qué énfasis se da a los textos contemporáneos, qué propuestas de análisis e interpretación de textos se presentan, qué autores son estudiados. En ambos paises, la enseñanza de la literatura se orienta por líneas teóricas y metodológicas diferentes respecto a la selección de autores a ser estudiados y al proceso de selección y organización del contenido. En Brasil se sigue una línea historiográfica de exposición de contenido por medio de la periodicidad de la literatura. En Argentina, la propuesta de organización del curso se plantea en torno a géneros literarios aliados a la presentación de temas que permiten la adherencia de la identidad nacional. Los escritores en destaque para ambos países iniciaron su producción a mediados del siglo XX, sin embargo, se revalúan de acuerdo con la recepción de sus obras. Esa revaluación es hecha en diferentes ámbitos: por los escritores actuales, por los lectores, por la crítica especializada. La producción literaria más reciente termina por actualizar las obras de esos escritores, convirtiéndolas en el origen de tendencias presentes en el siglo XXI. Ese “diálogo” con las obras de esos escritores los sitúa en el centro de los debates sobre lo contemporáneo. Considerando el hecho que se trabajó con lo disponible en el libro didáctico, las reflexiones que se desprenden reunieron contribuciones críticas de diferentes líneas teóricas. Se utilizaron conceptos del sistema literario, acuñado por Antonio Candido, y de transculturación, defendido por Angel Rama, como un instrumento teórico para comprender mejor las producciones literarias en América Latina; así como los estudios de Bakhtin sobre géneros y los principios de estética de la recepción de Jauss, entre otros.

Palabras-clave: Literatura contemporánea. Enseñanza Media. Directrices. Libro Didáctico. Brasil y Argentina.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Quadro de matrículas no ensino secundário na Argentina..... 43

Ilustração 2 – Quadro da evolução das matrículas no ensino secundário na Argentina..... 44

Ilustração 3 – Capa do livro Português e Linguagens..... 60

Ilustração 4 – Capa do livro Literatura Brasileira..... 61

Ilustração 5 – Quadro de Indicações do Guia do Livro Didático..... 62

Ilustração 6 – Capa do livro Português: Linguagens – 1ª edição..... 80

Ilustração 7 – Capa recente do livro Português: Linguagens..... 80

Ilustração 8 – Tendências da literatura brasileira contemporânea..... 118

Ilustração 9 – Tendências da literatura brasileira contemporânea – edição atual 119

Ilustração 10 – Capa do livro Lengua y Literatura II..... 141

Ilustração 11 – Capa do livro – Antologia..... 141

Ilustração 12 – Activados 5..... 144

Ilustração 13 – Teoria e crítica..... 145

Ilustração 14 – Índice Geral do Livro Didático..... 150

Ilustração 15 – Gabriel García Márquez..... 152

Ilustração 16 – Capa do livro "*Operación Masacre*"..... 165

Ilustração 17 – *El Eternauta*……..... 190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

1 UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES..... 22
1.1 O livro didático: divulgação e uso..... 22
1.1.1 O edital e o guia: diretrizes e análises..... 33
1.1.2 O aspecto metodológico e a linhas de ensino: o que há no guia..... 36
1.2 Livro didático argentino - o livro e o saber escolar: informações e reflexões..... 40
1.2.1 A definição de conteúdo para o ensino secundário..... 45

2 ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO: TRADIÇÃO OU INOVAÇÃO?..... 60
2.1 A concepção metodológica do livro didático..... 70
2.2 Uma unidade para o contemporâneo: de 1940 até a atualidade..... 79
2.2.1 Disposição do conteúdo..... 79
2.2.2 Como se organiza a unidade: capítulos e autores..... 81
2.2.3 Os capítulos: estudos introdutórios..... 88
2.2.4 Clarice Lispector: a nova escritura..... 93
2.2.5 Guimarães Rosa: o sertão contemporâneo e universal..... 98
2.2.5.1 Guimarães Rosa: narrativa e transculturação..... 103
2.2.6 João Cabral de Melo Neto: um poeta entre os prosadores..... 108
2.2.6.1 João Cabral – aceitação e recusa..... 112
2.3 O último capítulo do livro: novidades e retomadas..... 116
2.3.1 As tendências poéticas..... 118
2.3.2 E na prosa, o que há? 126
2.4 Qualidades e expectativas..... 133

3 O LIVRO DIDÁTICO ARGENTINO - O CONTEMPORÂNEO EM CONTRAPONTO: APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS E ESTILÍSTICAS 139
3.1 O livro didático do polimodal: a primeira escolha..... 139
3.2 Mudanças na legislação: a necessidade de analisar outro livro..... 143
3.3 A literatura nacional Argentina e a literatura latino-americana: ponto e contraponto..... 151
3.4 Bloco 1 – Relações da literatura com a história: nacionalismo e identidade..... 158
3.5 O escritor em ação: produção literária e militância política..... 163
3.6 A narrativa policial: “o leitor como detetive”..... 172
3.7 Bloco 2 – Fugindo da realidade: Realismo Mágico..... 175
3.7.1 O *boom* da literatura latino-americana: autodescoberta..... 179
3.8 O Fantástico em destaque..... 183
3.9 Literatura e ficção científica: palavra e imagem..... 189
3.10 Uma visão geral da obra: comentários e reflexões sobre a seleção e disposição do conteúdo..... 193

4 COMO DETERMINAR A LITERATURA CONTEMPORÂNEA A SER ESTUDADA NO LIVRO DIDÁTICO: TRADIÇÃO E CÂNONE..... 200

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 228

REFERÊNCIAS..... 233

Introdução

INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado **Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e Argentina,** tem como objetivo básico analisar como se apresentam os estudos de literatura contemporânea em livros didáticos de nível médio utilizados no Brasil e na Argentina.

A questão fundamental é procurar entender quais os pressupostos para estudar a literatura contemporânea nesses países. Essa questão apresenta desdobramentos, pois é preciso saber o que é proposto e quais os critérios utilizados para realizar a seleção do conteúdo, buscando verificar como os conteúdos estão dispostos nas obras didáticas, quais autores e respectivas obras literárias foram selecionadas para análise e interpretação, e também, que aspectos teóricos embasam a metodologia utilizada. Para responder a esses questionamentos, examinamos documentos oficiais – Guia Nacional do Livro Didático, diretrizes e parâmetros curriculares, programas nacionais de ensino, incluindo partes da legislação pertinente em cada país – e livros didáticos. Por meio do estudo desses documentos que orientam e direcionam a escolha de conteúdos e os métodos de ensino de literatura para as séries intermediárias, podemos supor como os estudos literários são realizados e quais as linhas e teorias que fundamentam os projetos pedagógicos dos cursos.

Cabe ressaltar que não teríamos como realizar um estudo sobre o assunto por meio de pesquisa de campo, pois isso demandaria muito tempo e consideramos que essa seria uma tarefa impossível de ser realizada no decurso de um doutorado. Assim, esta pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, tendo sido produzida mediante o estudo de modelos de ensino de literatura em livros didáticos e em documentos oficiais que norteiam a seleção de conteúdos para as séries intermediárias. Como estudamos o assunto em dois países latinos, realizamos este trabalho através de análise e comparação.

Tais estudos não têm como objetivo analisar as produções contemporâneas, mas entender o que se apresenta como literatura contemporânea nas obras que direcionam o ensino na escola. Nossas reflexões estão em um contexto

educacional, no qual o livro didático é visto como um instrumento de aprendizagem importante, por pautar a organização de planos de ensino e de aulas. Desse modo, esta tese se insere no conjunto de pesquisas que procuram problematizar os estudos de literatura no ambiente escolar, por meio da análise de um material didático específico: o livro didático.

O uso desse tipo de material didático tem sido considerado um importante recurso pedagógico, constituindo-se, em algumas situações, em um instrumento primordial, para o encaminhamento do trabalho em sala de aula. O modelo de livro didático que temos está sendo utilizado no Brasil desde a década de 1970, com algumas alterações que visam atender aos padrões estabelecidos pelos documentos oficiais e pelo mercado editorial. Nas últimas décadas, ocorreu a intensificação do uso do livro didático, por conta dos atuais programas governamentais, que objetivam oferecer aos alunos e professores um material didático para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Na Argentina, ocorre um processo semelhante, pois nesse país existe, também, um programa governamental de compra e distribuição de livros escolares. A produção de livros didáticos se diversificou muito após as últimas mudanças na organização do ensino.

Na pretensão de entender como se dá o ensino de literatura, enfrentamos, nesse aspecto, uma limitação óbvia: sabemos que o alcance desse material didático é bem complexo, pois os professores fazem usos diversos do livro e, ainda que possam tê-lo como um dos principais condutores do trabalho em sala de aula, não se limitam a segui-lo de modo estrito. As estratégias didáticas e práticas de ensino-aprendizagem não podem ser analisadas apenas por meio do livro didático, pois, o estudo dos documentos e materiais didáticos teria de se combinar com uma pesquisa de campo para alcançar tal objetivo. No entanto, com este estudo sobre modelos de ensino de literatura, levantamos questionamentos que podem gerar debates, fomentando a realização de outros estudos capazes de contribuir para a renovação do ensino de literatura, uma vez que o assunto tem ganhado mais visibilidade entre os pesquisadores no Brasil nos últimos anos em razão das mudanças tecnológicas que têm interferido substancialmente na leitura de impressos.

No caso do Brasil, tomamos para análise as obras destinadas aos estudantes do Ensino Médio e publicadas em 2013: **Literatura brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens**, volume único, e **Português e linguagens**: **Literatura, produção de texto e gramática**, ambas de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em três volumes. Há algum tempo, essas obras figuram entre as mais utilizadas pela escola, sendo recomendada pelo Programa Nacional do Livro didático. No caso da Argentina, o livro didático selecionado para a análise dos estudos sobre a produção literária argentina contemporânea foi **Literatura 5/Palavra autorizada: desde as lentes realista-mimética y fantástico-maravilhosa**, de autoria de Silvana Chauvin, Luis Di Filippo, Gabriela Fernandez Bardo, Laura Martín e Claudia Ramón Zerda. Optamos pela análise do volume 5 da coleção, publicada em 2013 pela editora *Puerto de Palos,* para os estudos no nível secundário, em virtude de, nesse volume, especificamente, encontrarmos estudos da literatura contemporânea.

Nossa experiência como professor de Ensino Médio nos permitiu observar que os livros didáticos, especificamente sobre a produção de final do século XX e início do século XXI, traziam um conteúdo que levantava dúvidas nos estudantes sobre o que seria, de fato, o contemporâneo. Incomodava-nos que o conteúdo escolhido para figurar nos livros didáticos como contemporâneo trazia autores conhecidos e consagrados, que iniciaram a carreira literária ainda na primeira metade do século, desconcertando os estudantes. Estes questionavam se no contemporâneo não deveríamos estudar obras mais recentes, o que nos fez pensar que havia um contemporâneo além do ambiente escolar e outro na escola. Assim, configurou-se o objeto do nosso trabalho de pesquisa.

Há complicações evidentes em relação ao uso do termo contemporâneo, no caso dos estudos literários principalmente, pois dependendo da posição do crítico em relação ao objeto e ao período considerado para análise, são muitas as visões que se apresentam sobre a produção contemporânea. Como afirma Arthur Coleman Danto no texto “Moderno, pós-moderno e contemporâneo” [1] é difícil uma definição exata da produção artística de final do século XX e início do século XXI. Tal aspecto

[1] Esse texto é a parte introdutória do livro **Após o Fim da Arte**, de Artur Danto (2006).

se evidencia quando se procura estabelecer as diferenças entre o Moderno e o Contemporâneo, tentando definir a passagem de um momento ao outro.

De acordo com Danto (2006), a arte contemporânea é aquela que está sendo produzida por nossos contemporâneos, contudo, o próprio autor afirma que o contemporâneo é mais do que simplesmente a arte do momento presente. Ele também declara que é preciso fazer um esforço para distinguir ambos os conceitos, pois é muito difícil estabelecer claramente em que momento o contemporâneo deixa de ser moderno. Danto (2006) confessa que ele, inclusive, em várias situações, entendia que o contemporâneo era a arte moderna feita na atualidade. Segundo ele, o contemporâneo não segue uma linha comum nos estudos literários, porque não nega exatamente o moderno, apropria-se do passado modernista, dando-lhe nova roupagem, mas é possível ainda identificar tendências que foram definidas pelas produções modernistas. Para o crítico, um elemento que dificulta a distinção e gera questionamentos é o fato de tanto o moderno quanto o contemporâneo terem sentidos temporais e estilísticos.

Essa discussão da literatura contemporânea não se encontra no texto didático, os autores do livro utilizado, no Brasil, até informam que ainda não há uma definição da produção mais recente, demonstrando que faltam estudos críticos que tenham definido objetivamente esse período de final do século XX e início do século XXI, mas só apresentam essas observações sem a pretensão de problematizar o assunto.

Para os autores dos livros didáticos ficam tarefas complicadas: selecionar escritores e os textos ou obras, e ao mesmo tempo, pensar nos fragmentos que poderão ser lidos e analisados. Os textos literários assumem, neste caso, uma instância pedagógica, isto é, deixam de ser somente obras da literatura para serem um objeto que estará presente em suporte pedagógico: o próprio livro didático. Temos consciência de que os autores fazem um esforço para apresentar, selecionar e organizar o conteúdo a ser estudado, no entanto, é comum a reprodução de estudos baseados na crítica e na historiografia literária que já figuraram em outros materiais didáticos. O livro didático não é produzido com total liberdade por seus autores, haja vista que princípios coercitivos, principalmente por parte das editoras, dificultam ou impedem que esses formulem uma proposta que fuja à tradição de estudos literários

no país e até mesmo à organização curricular de escolas públicas e particulares. Por isso, há uma construção fragmentada de unidades, de capítulos, separando conteúdos e selecionando aspectos que devem ou podem ser estudados.

Para os autores dos livros didáticos, é difícil apresentar um estudo sobre a literatura contemporânea sem ter como elemento central os escritores canônicos. Por falta de uma definição apropriada para didatizar o estudo da produção literária de meados do século XX, separando-o de produções mais recentes, continuam utilizando o termo contemporâneo, tanto para a produção de 1950 quanto para a do ano 2000. Apesar dos esforços empreendidos pela crítica especializada, principalmente a acadêmica, há uma lacuna na análise da produção literária contemporânea, tampouco vemos uma discussão séria em jornais e revistas para o público em geral. Os suplementos literários, que já foram marca registrada de alguns jornais, não são mais um destaque nas edições jornalísticas, salvo raras exceções.

Esses aspectos justificam a dificuldade que parece ser enfrentada pelos autores de livros didáticos quando se trata de apresentar a literatura contemporânea. Afinal, os estudos realizados sobre o contemporâneo revelam uma tensão que não se encaixa nos parâmetros de estudos mais assertivos presentes nos livros didáticos. Na escola, por via de uma regra ou tradição, aparecem, geralmente, as produções literárias que já adquiriram certa fortuna crítica com análises encaradas como conclusivas sobre determinado autor, obra ou estilo literário. Como afirma João Wanderley Geraldi (2013), na escola, ironicamente, não é possível se aventar hipóteses, busca-se a apresentação de conceitos que precisam ter um caráter definitivo e verdadeiro.

Tendo em vista esse quadro de complicações e de discussões sobre o contemporâneo, optamos por adotar como um dos critérios para análise os elementos postos nos próprios materiais escolares e programas de ensino de literatura sobre o conceito de literatura contemporânea no Brasil e na Argentina, procurando analisar o que se considerou como destaque nessa produção contemporânea e como os estudos sobre esse assunto foram propostos.

No Brasil, considera-se como início da produção contemporânea as obras que revelam elementos associados à crise do Modernismo, as quais contemplam

justamente a produção literária posterior à Segunda Guerra Mundial. Essa literatura dos anos 1940 e 1950 já foi apresentada de diversos modos nos livros didáticos, vista como um momento de rompimento em algumas obras, no entanto, em outros livros representa continuidade, pois para alguns críticos essa produção se trata de um período de amadurecimento das características do Modernismo (DANTO, 2006). Em alguns livros didáticos aparece como uma terceira fase modernista.

O que observamos pelas pesquisas realizadas nos livros didáticos, é que após a Segunda Guerra Mundial não há uma definição objetiva da produção literária que começa a ser chamada de contemporânea. Convencionalmente, não se toma o contemporâneo pelo que está ocorrendo agora. Como mencionamos, estuda-se a produção de meados do século XX até as últimas obras escritas e publicadas no século XXI, todavia, o foco maior está no estudo de autores e obras dos anos 1950, 1960 e 1970. A literatura das últimas décadas do século XX e da primeira do século XXI aparecem por meio de citações e listagem de autores e obras, em virtude, a nosso ver, de não existir uma avaliação crítica mais desenvolvida dessa produção. Na Argentina, no livro que analisamos, também há muitos estudos sobre autores de meados do século XX, no entanto, podemos perceber uma incidência maior de estudos sobre obras produzidas mais recentemente nos anos de 1990 e no início do século XXI.

No processo de desenvolvimento deste trabalho, compreendemos que seria preciso, para responder aos nossos interesses de pesquisa, realizar um mapeamento dos autores e das produções contemporâneas selecionadas pelos autores do livro didático, como um caminho para compreender as motivações e justificativas de serem estes e não outros escritores a figurarem como contemporâneos. Consideramos que era necessário ampliar nosso conhecimento sobre cada um dos autores ou das linhas de produção literária, o que demandou uma pesquisa repleta de nuances, com investigação de várias tendências literárias, estudo de gêneros e estilos.

Nas últimas décadas do século XX, com a intensificação dos debates com foco na leitura e na literatura, vários críticos se opuseram a um modelo de ensino que privilegiasse um saber sobre a literatura fundamentado em juízos críticos estanques e, às vezes, ultrapassados. Os estudos literários voltaram-se mais profundamente

para o processo de significação do texto, com contribuições da Linguística, da Sociolinguística e da análise do discurso. Estudiosos como Mikhail Bakhtin, Roland Barthes, Michel Foucault, entre outros, apresentaram muitas questões sobre a linguagem e a produção de sentido nos textos e isso permitiu que posturas fossem revistas. As experiências intertextuais e hipertextuais foram evidenciadas e passaram a fazer parte das análises e interpretações literárias. Nesse sentido, a dicotomia entre o autor, visto como o senhor do texto, e o leitor, como mero destinatário, perde a validade.

Assim, nossas reflexões reuniram contribuições críticas de diferentes linhas teóricas, foram utilizados os conceitos de sistema literário, cunhado por Antonio Candido, e de transculturação, defendido por Angel Rama como um instrumento teórico para melhor compreensão das produções literárias da América Latina, os estudos de Mikhail Bakhtin sobre gêneros e princípios da estética da recepção de Hans Robert Jauss, entre outros.

Essas discussões realizadas no ambiente da crítica e no universo acadêmico estão contribuindo para que ocorram modificações nas opções metodológicas feitas pelos autores de livros didáticos. William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, autores dos livros didáticos, objetos de nossa análise, e também de outras obras bastante utilizadas no Ensino Médio, afirmam que dão ênfase ao trabalho com a leitura e que os estudos literários, propostos por eles, serão realizados com uma “perspectiva dialógica”. Citam, inclusive, as teorias desenvolvidas por Bakhtin e também as ideias de Jauss. Esses aspectos foram importantes para o desenvolvimento de nossas análises, pois direcionaram nossa visão e permitiu que procurássemos verificar em que medida o trabalho realizado correspondia aos propósitos estabelecidos.

Iniciamos nossas pesquisas procurando compreender melhor o contexto histórico e cultural da América Latina. Por isso, realizamos leituras sobre a história da América, voltadas para a formação cultural do continente, com a finalidade de investigarmos as semelhanças e diferenças existentes entre os vários países. O objetivo era definir como explorar mais adequadamente o tema e entender como estudar os modelos de ensino de literatura. Desse modo, realizamos um levantamento do que é mais legitimado no campo dessas literaturas nacionais, procurando investigar como se

configura a seleção das obras que são estudadas e/ou indicadas em materiais didáticos.

Nos últimos anos, assim como em outros países latino-americanos, foram realizadas diversas reformas no sistema educacional nos dois países, visando, por conseguinte, melhorias no desempenho dos estudantes. Essas reformas iniciaram-se nos anos de 1990 e foram se desenvolvendo nos anos seguintes, portanto, são duas décadas e meia de alterações no sistema educacional. De acordo com Nora Rut Krawczyk e Vera Lúcia Vieira, no caso do Brasil e da Argentina, guardadas as diferenças, observamos um cenário semelhante em relação às reformas educacionais. Essa aproximação existe em decorrência de uma disputa pela hegemonia de diferentes projetos de Estado nos dois países que afetaram a política educacional ao longo da história.

Além desses aspectos, a opção pela Argentina justifica-se porque a intenção inicial em nosso projeto de doutorado era realizar estudos da visão de Jorge Luis Borges sobre a leitura. As pesquisas preliminares apontavam que o escritor era um nome recorrente nos estudos sobre a literatura contemporânea, de modo que, ao redirecionarmos o projeto para o ensino dessa literatura, elegemos o ensino de literatura na Argentina como um dos objetos desta pesquisa. Assim, também poderíamos compreender as influências de Borges na produção contemporânea.

Em face do exposto, organizamos o presente texto conforme a estrutura apresentada a seguir.

No primeiro capítulo – Um olhar sobre o livro didático: primeiras impressões –, discutimos sobre a importância do livro didático no ambiente escolar, bem como sobre o papel do Guia do Livro Didático na definição de um modelo de livro, em virtude das diretrizes e das análises para aprovação da obra, que trazem aspectos metodológicos e linhas de ensino. Nesse mesmo capítulo, também discorremos sobre o livro didático argentino, oferecendo informações sobre o sistema escolar e sobre o uso desse material pedagógico. Examinamos aspectos relativos à legislação que orientam a organização curricular. Essas descrições e reflexões abriram caminho para um melhor entendimento da construção e da interferência do livro didático no ensino de literatura.

No segundo capítulo – Estudo do livro didático brasileiro: tradição ou inovação? –, analisamos o livro didático brasileiro, elegemos como recorte de pesquisa a unidade desse livro destinada ao estudo de literatura contemporânea, buscando verificar quais os autores indicados e os possíveis parâmetros para a execução dos estudos dos textos selecionados. Apresentamos também considerações sobre outros livros que auxiliaram na compreensão das escolhas pedagógicas que constam no livro em análise. Realizamos, ainda, um estudo sobre os escritores que receberam destaque, procurando relacionar essa análise com o que está presente no livro didático e verificando qual o alcance das interpretações. Em relação a alguns autores fazemos considerações sobre possibilidades de análise tendo em vista uma posição teórica previamente definida, como é o caso de Guimarães Rosa e a transculturação.

No terceiro capítulo – O livro didático argentino - o contemporâneo em contraponto: aproximações temáticas e estilísticas –, estudamos o livro didático argentino. Neste caso, tivemos que nos debruçar sobre toda a obra, pois em virtude de orientações educacionais diferentes, os estudos não apresentam uma divisão em movimentos ou estilos literários, de modo contínuo ou periodizado. Assim, não tínhamos unidades ou capítulos destinados exclusivamente ao estudo da literatura contemporânea, uma vez que esse conteúdo está distribuído ao longo de todo o livro, em praticamente todos os capítulos. A tarefa exigiu maior esforço, no entanto, permitiu um entendimento mais adequado da linha de ensino de literatura ali desenvolvida.

No quarto capítulo – Como determinar a literatura contemporânea a ser estudada no livro didático: tradição e cânone **–**, nossas reflexões, já amadurecidas pelas análises, remetem-se à compreensão de como determinar a literatura contemporânea a ser estudada no livro didático. Refletimos sobre conceitos como tradição e cânone, em virtude de termos observado que esses princípios permeiam os discursos presentes nos livros didáticos, haja vista que os critérios para a seleção dos textos contemporâneos passam por esses fundamentos. Nesse sentido, fomos contrastando e aproximando ideias e teorias que se relacionam com esse assunto, reunindo contribuições críticas de diferentes linhas teóricas.

Capítulo 1

1 UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Nesta parte, apresentamos algumas considerações sobre o livro didático, refletindo sobre o objeto em si, sobre o uso no contexto educacional e a importância desse material no ambiente escolar. Também tecemos alguns comentários sobre o edital e o Guia do Livro Didático, produzidos pelo Ministério da Educação para o Programa de Distribuição do Livro Didático, tendo em vista que para a elaboração do livro didático é fundamental atender a critérios estabelecidos pelo MEC.

O modelo de livro didático que temos já está sendo utilizado há algumas décadas e segue padrões estabelecidos pelos documentos oficiais e pelo mercado editorial. O que percebemos é que os livros ganharam novos formatos e uma aparência mais atrativa para novas as novas gerações, há mais imagens, mais ilustrações e os textos ficaram mais curtos. No entanto, mantêm estruturas semelhantes ao que era apresentado há algumas décadas.

1.1 O livro didático: divulgação e uso

Nas últimas décadas, no Brasil, ocorreu a intensificação do uso do livro didático nas aulas de literatura. Isso se dá em virtude dos atuais programas governamentais que objetivam oferecer aos alunos e professores um material didático para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Esse não é um fenômeno da educação nacional, pois em outros países o livro didático também tem sido mais utilizado. Na Argentina, ocorre o mesmo, inclusive com o incentivo governamental, que, de forma semelhante, tem um programa de compra e distribuição de livros escolares. Se o livro didático se tornou um material mais presente no ambiente, os estudos sobre esse material também se tornaram mais comuns. Observamos, pelo levantamento feito por pesquisadores em educação que, atualmente, também há mais pesquisas sobre esse material pedagógico.

Alain Choppin, no artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, sinaliza que o livro didático antes não havia tido muito interesse por parte de estudos acadêmicos. Em suas palavras:

> Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países, e seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo. (CHOPIN, 2004, p. 549)

Conforme ressalta o autor, há dificuldades em se definir o que seja um livro didático:

> A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o "livro didático" é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. (ibid., p. 549, grifos do autor)

No entanto, segundo Choppin (2004), tem sido crescente o número de estudos realizados em diversos países sobre o livro didático. O pesquisador indica que os estudos são variados e enfatizam questões múltiplas relacionadas ao conteúdo, ao tipo de publicação e à influência do livro didático na construção do currículo. Observamos que a diversidade de materiais escritos, utilizados em sala de sala, e os processos de confecção de apostilas, antologias, livro de texto, criam uma dificuldade, o que obriga a estabelecer parâmetros do que nós consideramos livro didático. Assim, partimos do pressuposto de que o livro didático é uma obra produzida exclusivamente como objeto a ser utilizado por professores e alunos para o aprendizado de determinado conteúdo, publicada oficialmente por uma editora. Desse modo, descartamos os outros materiais produzidos por iniciativa particular de professores ou instituições.

O autor também alerta para o fato de o livro didático ser mais um dos instrumentos pedagógicos:

> O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos.

> Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, 21 mapas múndi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares — enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (CHOPIN, 2004, p. 553, grifos e parênteses do autor)

Desse modo, é preciso considerar que sua influência deve ser compreendida frente a uma série de contextos diversificados que interferem em sua situação de uso. Afinal, o professor altera e modifica no momento da sua utilização exercícios e atividades propostas; por sua vez, o aluno também pode fazer uso diferenciado do material como instrumento cotidiano ou utilizá-lo alternativamente com outros materiais.

As escolas não tiveram sempre o livro didático como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de ações educativas. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), na obra “A política do livro didático”**,** afirma que os livros didáticos foram incorporados ao ambiente escolar mais sistematicamente em meados do século XIX. Segundo os autores, os primeiros livros didáticos foram escritos para atender às necessidades de alunos das escolas de elite, substituindo textos bíblicos ou religiosos que eram utilizados nas aulas. Circe Bittencourt[2] ressalta que, no Brasil, o livro didático surgiu quando se amplia a Educação Escolar, no século XIX. Segundo a professora, pesquisadora da história da educação, o objetivo dos manuais era organizar os conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos. Esse material geralmente era produzido pelos próprios professores de cada disciplina, pois a eles cabia organizar o currículo, os planos de ensino e as aulas. Depois, surgiram outros materiais organizados por educadores e intelectuais renomados e o livro passou a cumprir também a função de formar professores, tendo em vista o precário quadro da formação de profissionais à época. Décio Gatti Junior (2004) recua mais no tempo e indica que o livro didático é uma construção do próprio ambiente escolar, uma vez que, já na Idade Média, os estudantes e professores produziam cadernos

[2] Entrevista concedida à revista Nova escola. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/circe-bittencourt-bom-livro-didatico-aquele-usado-bom-professor-780314.shtml Acesso em: 20/01/2014.

de textos, com o objetivo de utilizá-los nos estudos. Isso acabou sendo sistematizado com o passar do tempo, e com a invenção da imprensa os livros puderam ser editados em série, facilitando a divulgação e o uso.

Antonio Augusto Gomes Batista (2004) informa que o Brasil iniciou a impressão de livros em 1808, pois com a vinda da família real para o Brasil, houve a implantação da Imprensa Régia. Antes o país era proibido de editar livros e, por isso, estes eram raros não só no ambiente escolar. Ainda segundo Batista (2004), foi somente a partir da segunda metade do século XIX, que passamos a ter a produção de livros destinados ao ensino. O autor cita o caso de Abílio César Borges que, em 1868, publicou o **Primeiro Livro**[3], com o objetivo de ensinar leitura e escrita e também indica que o poeta Olavo Bilac foi o autor de livros de caráter didático, com textos de cunho moral e nacionalista. Até mesmo a obra de Monteiro Lobato foi utilizada como material escolar, com o objetivo de ensinar leitura às crianças.

As produções foram sistematizadas após os anos de 1930, em virtude de iniciativas governamentais. Segundo pesquisa coordenada por Eunice Andrade de Oliveira Menezes (2012), a preocupação governamental com o livro didático iniciou-se em 1929, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Esse órgão era subordinado ao MEC e tinha a função de regularizar a política do livro, contribuindo para o aumento da produção do livro escolar e assim disponibilizá-lo nacionalmente. No entanto, foi somente no final da década seguinte que o livro didático apareceu pela primeira vez em documento oficial, no Decreto-Lei nº. 1006, de 30 de dezembro de 1938. Isso ocorreu durante o governo Vargas, quando Gustavo Capanema era ministro da educação:

> Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.
> Art. 2º Para os efeitos da presente lei são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
> §1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.
> § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

[3] Essa obra é citada por Graciliano Ramos no livro autobiográfico “Infância” e o escritor relata que essa não lhe era uma leitura agradável.

Segundo Freitag et al. (1989), ao longo do século XX, ocorreram outras ações visando regulamentar a produção do livro didático e sua posterior distribuição, como o acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), em 1966. Com esse acordo, houve a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, com o objetivo de regulamentar a produção, a edição e a distribuição dos livros com função educativa. As metas não foram atingidas a contento e, em 1971, ocorreu a extinção da comissão, tendo sido criado o Programa de Distribuição do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Em 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), também com o objetivo de distribuir livros didáticos. Essa fundação foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1983. O atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve seu início em 1985. Contudo, foi somente no início dos anos de 1990 que o Ministério da Educação começou a criar mecanismos formais para avaliar a qualidade do livro didático, apresentando um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias do Livro Didático[4].

Na década de 2000, ocorreu uma intensa expansão da distribuição de livros didáticos, inclusive para o Ensino Médio. Implantado em 2004, o PNLEM determinou a distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país. O processo de distribuição foi sendo realizado gradativamente, buscando o atendimento das redes de ensino público. O Guia do Livro Didático do Ensino Médio encontra-se disponibilizado na Internet, no endereço do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[5], assim como o catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, indicando as obras disponíveis para escolha dos professores das escolas de ensino médio da rede pública em todo o território nacional. Há, nesse catálogo, uma síntese dos conteúdos dos livros didáticos e uma análise de seus aspectos conceituais, metodológicos e éticos. Há também a versão impressa que é distribuída para todas as escolas públicas.

Essas iniciativas, realizadas a partir da década de 1990, tinham como objetivo atender ao que consta do artigo 208 da Constituição da República Federativa do

[4] Essas informações constam no Portal do FNDE: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico. Acesso em 16/01/2014.
[5] Cf. www.fnde.gov.br

Brasil, de 1988: “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”[6]

De acordo com o artigo, o Estado deve garantir o ensino fundamental gratuito e obrigatório e, também, deve oferecer o material didático escolar necessário ao desenvolvimento dos estudos. Por essa razão, os governos nas últimas décadas têm criado programas para fornecer material didático, de modo particular, os livros. O objetivo é fornecer aos professores e aos alunos materiais didáticos que possam auxiliar nas aulas e assim contribuir para a qualidade do ensino. Há muitas críticas a esse procedimento, como a de Geraldi (1997), que considera o uso do livro didático prejudicial ao ambiente escolar. Para o autor, a distribuição do livro é um modo inadequado de tentar corrigir os problemas causados por um processo de democratização do acesso à escola, sem que haja professores preparados e uma estrutura adequada:

> Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e os livros feitos para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (GERALDI, 1997, p. 117.)

Apesar das críticas, atualmente o livro didático é bastante presente no ambiente escolar, constituindo-se em um instrumento primordial, às vezes o único para o encaminhamento do trabalho em sala de aula construído de acordo com parâmetros definidos por documentos oficiais: Guia de Livros Didáticos. Há ainda a questão das editoras, que definem um padrão de livro que possa atrair compradores, entre eles o próprio governo, em virtude dos indicados programas de distribuição do livro didático.

Segundo Lajolo (1996), o livro didático é um instrumento importante no processo de ensino:

[6] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

> [...] para ser considerado *didático,* um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (p. 4-5, grifos da autora)[7]

Como vemos, Lajolo (1996) ressalta a função do livro didático e também a importância do professor no processo, destacando o livro didático no contexto educacional brasileiro:

> Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina. (p. 4, grifos da autora)

As posições de Wanderlei Geraldi e de Marisa Lajolo são opostas em relação ao uso desse material escolar. Todavia, os dois chamam a atenção para um aspecto que consideramos bastante significativo, ao comentarem o uso do livro didático, que é o fato dessa produção escrita se destinar a atender dois leitores específicos em situação igualmente específica: o professor e o aluno em um ambiente de aprendizagem. Há inclusive o exemplar do aluno e o exemplar destinado ao professor. Para Geraldi, isso pode mecanizar e empobrecer as aulas. Por sua vez, Lajolo não problematiza a questão do uso do livro, pelo menos nesse artigo.

A autora alerta para o fato de que um livro apresentar respostas não o torna um exemplar específico para o professor. O professor é o agente principal na escolha do livro e, por isso, no exemplar destinado a ele, devem aparecer informações importantes que instaure um diálogo entre a obra e esse leitor especial. De acordo com Lajolo (1996):

> Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções

[7] Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033/935.> Acesso em 13/01/2014.

> de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. (p. 5)

Uma das obrigatoriedades para a publicação de uma obra didática é que haja um manual destinado aos professores com a finalidade de apresentar o livro e indicar os pressupostos teóricos utilizados referentes às questões educacionais e metodológicas, assim como se dá na escolha do conteúdo etc. O livro didático também reflete mudanças teóricas e posturas da crítica especializada, além de ter que atender "padrões de conhecimento da sociedade em nome da qual a escola estabelece seu projeto de educação" (LAJOLO, 1996, p. 5). No entanto, segundo a autora, o professor também pode questionar ou discutir aquilo que é aceito como legítimo. Por isso, o professor deve estar bem preparado para fazer as escolhas mais adequadas e analisar a estrutura, o conteúdo, as metodologias e as ideologias veiculadas nos livros, e não utilizar o livro didático sem uma reflexão. É importante que sempre haja uma flexibilidade entre os conteúdos, o universo dos alunos e o ritmo de aprendizagem destes.

Como afirma Maria Amélia Dalvi no artigo "Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático", os autores dos livros fazem parte de uma comunidade de interpretação, pois são leitores privilegiados e possuem conhecimento sobre o que a crítica especializada discute sobre literatura. Ao analisar os estudos sobre o poeta Carlos Drummond de Andrade, Dalvi (2012) afirma que há uma "dinâmica simbólica que atua através dos manuais escolares" (p. 54), pois há elementos que se repetem em relação aos autores e obras e ocorre a reconstrução da produção literária, que acaba sendo analisada seguindo parâmetros construídos pelos autores, sem uma reflexão aprofundada. Retomando as ideias de Choppin (2004), Dalvi ressalta que os autores não só reproduzem, mas também criam um conhecimento sobre os escritores.

Compartilhamos da posição de Dalvi (2012), quando ela cita Circe Bittencourt:

> Não queremos pressupor a "demonização" do livro didático, pois entendemos que, como apontou Circe Bittencourt (2008), o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz. Nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático – e, especialmente, no nosso caso, o de língua portuguesa e literatura para o Ensino Médio – pode ser apropriado ativamente. (p. 54, grifos da autora)

Em nossas observações fica evidente que os livros didáticos, em virtude de vários condicionantes aqui apresentados – mercado editorial, exigências legais – acabam por reproduzir estruturas, processos de organizações e mesmo a seleção de conteúdos. Consideramos que é muito difícil fugir do padrão clássico do livro didático atualmente utilizado no Brasil.

Como afirma Mário Castillo Méndez (2003), ao analisarmos o livro didático é preciso levar em consideração os elementos que envolvem o universo do livro: o autor, o editor, o impressor, o distribuidor e o leitor. Méndez (2003) afirma que o livro apresenta a dualidade de ser um bem cultural, mas também financeiro, construído com o objetivo de desenvolver um programa de ensino e atender às exigências, não somente do ambiente escolar, mas do mercado e dos órgãos públicos. Existe a influência ainda do poder público em virtude da regulamentação para a produção do livro e das compras oficiais. Há um grande número de edições e essas obras devem ser reeditadas por algum tempo, pois se fossem reconstruídas a cada ano trariam prejuízos ao governo e às editoras principalmente.

De acordo com Méndez (2003), do ponto de vista de sua utilização no espaço educacional, o livro-texto pode ser considerado:

- um instrumento pedagógico, pois o conteúdo presente no texto escolar fundamenta-se em uma proposta prática e sistematizada de aprendizagem, e segue linhas psicológicas, epistemológicas e culturais, as quais subsidiam uma concepção específica de educação;
- o recurso da autodidaxia, pois o texto escolar possibilita o estudo independente, muitas vezes sem a orientação direta de um professor.
- material de capacitação, em virtude de compensar as deficiências de formação de alguns profissionais;
- instrumento legitimador do aparelho educacional, isso em virtude de o texto reproduzir um currículo vigente, apresentando-o como fruto de um consenso social;

Méndez (2003) também alerta para a necessidade de considerar outros fatores relativos ao contexto escolar, quando se analisa a interferência do livro didático na

qualidade de ensino: o uso que os professores fazem do livro didático, os métodos de ensino, o cruzamento de estratégias diversificadas e até a inserção de outros materiais didáticos; além disso, também é preciso considerar a experiência anterior dos alunos e como esses fazem uso do livro didático.

Novamente, vemos como significativa a opinião de Dalvi (2012) sobre o livro didático, que o considera como "fonte de conhecimento e organizador curricular de uma determinada disciplina escolar (língua portuguesa e literatura)" (p. 55). A autora complementa sua ideia fundamentando-se em André Luiz Bis Pirola quando este menciona que o livro didático deve ser contemplado não somente "como produto de um determinado tempo e espaço históricos" mas como "substrato de relações de um cenário que, atravessado de interesses muitas vezes conflituosos entre si, é inscrito nos manuais escolares por *escritas*, portanto, necessariamente culturais". (PIROLA, 2008 apud DALVI, 2012, p. 55, grifos do autor)

Para Dalvi (2012), essas escritas

> [...] se inscrevem como resultado de visões de sociedade, de escola/escolarização, de formação de leitor, de literatura, de cultura, de autor e de obra, visões essas que traduzem expectativas de construção de representações, formando e ampliando comunidades de interpretação. Nesse sentido é que consideramos os livros didáticos como objetos culturais. (p. 55)

A autora salienta a importância dos trabalhos realizados com análise do livro, compreendido em sua complexidade como um suporte privilegiado na definição da seleção dos conteúdos, um instrumento importante também como material de leitura, sempre tendo em mente que segue regulações legais e as regras de mercado. Contudo, é importante ressaltar que determinar o que deve ser estudado no Ensino Médio não é tarefa exclusiva do autor do livro, afinal, como mencionamos, há muitas interferências na construção de um currículo relativas ao aspecto legal, uma vez que são vários os documentos oficiais que regulamentam e determinam a organização curricular. Além disso, as questões socioculturais e os fatores históricos e sociológicos, que contribuem para que determinado conteúdo seja considerado adequado a figurar no texto escolar em determinando segmento do ensino, também devem ser levados em conta no momento dessa seleção.

Para definição dos objetivos do Ensino Médio e da amplitude dos conteúdos que precisam ser estudados, é necessário ter em mente o indivíduo que se pretende formar e qual o perfil adequado para o nível secundário de educação. Tais aspectos, inclusive, estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 35, estabelece os objetivos para os estudos no Ensino Médio, os quais devem ressaltar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos: educar para uma formação cidadã, com o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, através do estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina. Como pode ser observado, esses valores também interferem na seleção e definição dos conteúdos que figurarão no livro didático.

Méndez (2003) alerta para importância do trabalho do professor com o material didático na escola, mas ressalta que a interferência do Estado é primordial para ampliar a qualidade dos livros didáticos:

> A principal garantia da qualidade dos textos talvez esteja no fato de os docentes que os adotam estarem interessados e saberem reconhecer e valorizar essa qualidade. Entretanto, a qualificação de tal processo não depende exclusivamente deles, pois requer uma participação que contribua com ferramentas teórico-técnicas capazes de aduzir a qualidade da adoção, e isso só é possível se os ministérios da Educação intervierem no processo com políticas e critérios definidos. (p. 66)

Além de ser esse um importante material de apoio para o professor, o livro didático é também um elemento condutor do programa de ensino, usado como o ponto de partida para a construção dos planos de trabalho e, nesse sentido, faz parte do cotidiano escolar; mesmo quando não é escolhido como obra básica para o desenvolvimento dos trabalhos, pode ser referência para professores e estudantes. Muitos professores ainda não têm o hábito de construir um plano de ensino de acordo com o seu perfil de educador e o de seus alunos, desconsiderando que os livros são resultado de escolhas feitas por seus autores frente a questões legais e convencionais. Nossa experiência, como professor no Ensino Médio, nos mostrou que os professores costumam não só utilizar o livro didático, mas também seguir as indicações neles apresentadas para a organização das aulas. Esse trabalho com o uso do livro didático, às vezes, é enriquecido quando os professores aproveitam os

momentos em que é possível a inserção de letras de música, textos de autores contemporâneos que se aproximam de alguma forma dos textos em estudo, ou mesmo quando buscam sugestões dos próprios alunos para complementação das análises, tornando os conteúdos mais significativos e mais atrativos para os estudantes.

1.1.1 O edital e o guia: diretrizes e análises

Na última década, foram aprimorados os processos de seleção e distribuição do livro didático no Brasil. Os programas foram ampliados com o objetivo de atender as escolas federais e demais escolas das redes públicas (municipal, estadual ou federal), através do Termo de Adesão ao programa, conforme os termos da Resolução CD/FNDE nº 60, de 23 de novembro de 2009[8]. O programa oferece aos estudantes livros referente aos conteúdos que serão estudados durante todo o Ensino Médio, e assim, são distribuídas coleções didáticas contemplando os diversos componentes curriculares diluídos ao longo dos três anos de estudo. O edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2015, indica que serão analisadas obras de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), Sociologia, Filosofia, Artes, Matemática, Geografia, História, Química, Biologia e Física.

O PNLD objetiva oferecer aos professores e estudantes livros didáticos e materiais complementares como obras literárias e dicionários. O programa é realizado em ciclos trienais alternados, ou seja, a cada ano distribuem-se livros referentes a determinada etapa de ensino e se faz a reposição dos livros para outras etapas. Essa distribuição é feita tanto para estudantes da modalidade regular ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As seguintes etapas fazem parte desse programa: primeiro as escolas públicas (federais, estaduais e municipais) devem manifestar interesse em aderir aos programas cadastrando-se no site do MEC. Na sequência ocorre a publicação de editais com as regras e prazo para que editoras e autores façam inscrição dos

[8] Revogada pela Resolução 42/2012 CD/FNDE/MEC.

respectivos livros didáticos. Esses editais são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do Funda Nacional do Desenvolvimento e Educação (FNDE) na internet. A fase posterior envolve a seleção e avaliação das obras que são realizadas por especialistas em cada área, de acordo com o que está presente no edital. Após esse processo, o Guia do Livro Didático é disponibilizado através do portal e também impresso, para que diretores e professores analisem e façam as escolhas dos livros. O pedido das escolas é feito pela internet e deve-se indicar mais de uma opção. Por fim, o governo adquire as obras e sua distribuição ocorre ao final de cada ano para que sejam usadas no ano seguinte.

Os livros são reutilizáveis, isto é, devem ser devolvidos à escola ao término do ano letivo, para que outros estudantes possam retirá-los no início do próximo período de aulas. Espera-se que os livros possam ser usados por três anos seguidos, e por essa razão, o material de produção precisa ser resistente. A distribuição é feita de acordo com projeções do censo escolar referentes aos dois anos anteriores ao ano do programa. Se em virtude de mudanças no número de estudantes houver sobra de livros, estes serão remanejados.

No edital postado no site do FNDE[9], há orientações bem direcionadas em relação à estrutura das obras. Conforme o edital, essas obras devem ser organizadas por ano, formando uma coleção que possa ser indicada aos estudantes do Ensino Médio. Essa organização é condição para que a obra possa ser inscrita no programa do governo, pois esse critério é eliminatório. Para a elaboração do livro didático é fundamental atender a essas exigências estabelecidas pelo MEC, se editora e autores quiserem a aprovação e indicação da obra no programa. Esse modelo de livro didático que temos já está sendo utilizado há algumas décadas e apesar das críticas de especialistas segue como referencial para a construção de novos textos escolares.

Todas as coleções didáticas passam por um processo de análise, realizado por uma equipe designada pelo MEC. Esse processo é semelhante ao realizado para os livros destinados aos estudantes do Ensino Fundamental. Esse trabalho é coordenado pelo FNDE. Após aprovação, as obras são divulgadas no Guia do PNLD

[9] Disponível em: www.fnde.gov.br

destinado ao Ensino Médio. Nesse guia, os professores encontrarão informações importantes que poderão ajudá-los na escolha das obras que serão utilizadas em sua escola. Encontram-se presentes no guia: os princípios norteadores da avaliação pedagógica a ser realizada, as resenhas das coleções, as fichas de análise, além de outras informações sobre o processo para a escolha dos livros didáticos. Caberá aos professores e coordenadores das escolas, verificarem quais as obras que melhor se adequam à proposta pedagógica definida em cada instituição de ensino, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. A indicação das obras escolhidas é realizada no Sistema Nacional de Material Didático (SIMAD), os professores devem indicar duas obras, a primeira opção e a segunda escolha, pois caso não seja possível atender ao primeiro pedido as escolas receberão o segundo livro.

Além do material impresso, também foram acrescentados aos materiais encaminhados para escolas os objetos educacionais digitais, que são conteúdos multimídia destinados ao processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o documento, fazem parte desse grupo: “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos".[10]

No edital também há orientações em relação à coerência entre a proposta didática pedagógica e a organização da obra e as atividades propostas: “conteúdos e atividades dos livros devem permitir a efetivação autônoma e suficiente da proposta didático-pedagógica da obra, independentemente dos livros digitais”. (FNDE, s/d)

Há elementos no edital que seguem uma tendência comum nas últimas décadas. Trata-se da valorização dos estudos interdisciplinares, como podemos observar no texto a seguir:

> 4.1.6 As obras didáticas deverão incluir referências a outras disciplinas da mesma área e também de outras áreas de conhecimento, bem como conduzir os alunos a atividades de

[10] Algumas editoras vêm disponibilizando esse material no site, com acesso livre ao professor. Outro aspecto que consideramos importante no programa, que merece ser destacado, é a preocupação com a inclusão de alunos e professores com deficiência visual, pois estes receberão os livros do aluno e os manuais do professor dos componentes curriculares destinados aos alunos do Ensino Médio no formato digital MecDaisy. Os DVD's MecDaisy são encaminhados às escolas de acordo com a escolha feita pelos professores.

> experimentação e situações reais para consolidação da aprendizagem. (FNDE, s/d)

O edital também orienta que é obrigatória a existência de um manual para os professores:

> 4.1.8 O manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (FNDE, s/d)

Como citamos anteriormente, para que os livros didáticos recebam a aprovação do MEC, os autores devem seguir o que está sendo solicitado no edital e no guia. Há grande rigor na avaliação, aspectos considerados inicialmente, sem uma importância evidente são solicitados, exemplo disso é que há inclusive indicação do número máximo de páginas que os livros devem apresentar, tanto no exemplar do aluno quanto no exemplar do professor.

1.1.2 O aspecto metodológico e a linhas de ensino: o que há no guia

O Guia do Livro Didático Nacional (GLDN) é um importante instrumento para que os professores possam fazer a escolha do livro que será utilizado na escola. No guia, há orientações sobre aspectos metodológicos e sobre conteúdos que se espera que o livro didático apresente:

> No trabalho com o texto, recomenda-se:
> • uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, orientada para a *formação do leitor de literatura* e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos;
> • uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos;
> • um diálogo o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis. (BRASIL, 2014, p. 12-13)

Verificamos que há uma preocupação presente no guia em relação aos estudos de literatura e com a formação de leitores, destacando-se a importância do trabalho com os estudos de textos de diversos gêneros. Pelo trecho acima, já podemos indicar que há influências das teorias de Bakhtin sobre o estudo dos gêneros e sobre o dialogismo. Nesse sentido, sabemos de antemão que a obra apresenta elementos satisfatórios de acordo com o guia, afinal a coleção foi aprovada e figura no guia como uma obra que pode ser solicitada pelos professores.

O guia também apresenta alguns comentários sobre aspectos metodológicos, tendências pedagógicas e linhas de ensino que foram observadas nos livros. Os avaliadores descrevem que foi possível encontrar duas tendências metodológicas, consideradas como opostas, tendo em vista tratamento didático dado aos conhecimentos relativos a cada eixo de ensino:

> • Transmissiva: A metodologia se mostra *transmissiva* quando a proposta de ensino assume que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelo próprio material didático. Bons resultados, nesse tipo de abordagem, exigem, antes de mais nada, uma *organização rigorosamente lógica* da matéria, respeitando-se, entre outras coisas, a cronologia dos fatos examinados (na história da literatura, por exemplo) e as relações hierárquicas entre noções e conceitos (no estudo da gramática, entre outros). É imprescindível, ainda, uma adequada *transposição didática* de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos em que o aluno se encontra e as suas possibilidades.
>
> • Construtivo-reflexiva: A metodologia pode ser considerada *construtivo-reflexiva* se o tratamento didático dos conteúdos leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos, para posteriormente *inferir*, com base em análises devidamente orientadas pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão. A eficácia desta alternativa demanda uma organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da sequência proposta, que reproduza o movimento “natural” da aprendizagem, e não a “lógica da matéria”. O processo deve possibilitar que o próprio aluno sistematize os conhecimentos, demonstrando que domina o que aprendeu. Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano sequencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto. (BRASIL, 2014, p.17-18)

Após as indicações de duas linhas de ensino, nas quais observamos que há posições diferenciadas e pontos de vista em confronto, uma vez que uma linha se

situa mais na figura do professor e a outra no protagonismo do aluno, o guia também traz observações sobre o conteúdo de literatura presente nos livros e notas sobre os parâmetros utilizados para a seleção dos textos e dos autores a serem estudados:

> Em decorrência dos compromissos do EM com a literatura, os fragmentos ou excertos de obras literárias, em sua maioria de autores consagrados de diferentes períodos históricos, no Brasil e em Portugal, compõem, em cada coleção, coletâneas mais volumosas que as de outra natureza. Em ao menos três casos, acrescentam-se a esses acervos textos de escritores africanos de língua portuguesa. Os autores e gêneros mais característicos de cada período histórico se fazem presentes; em geral, no capítulo, unidade ou seção em que esse período é estudado. No entanto, há mais de um caso em que gêneros como o soneto, o conto, o romance e a novela, por exemplo, são abordados também como tais, numa perspectiva em que a cronologia é apenas fonte de materiais que podem ser comparados, estabelecendo-se entre eles correntes trans-históricas de intertextualidade. Nesses momentos, autores de épocas distintas, assim como seus temas mais recorrentes, também podem ser perfilados, revelando-se afinidades pouco abordadas. (BRASIL, 2014, p. 19)

No mesmo documento, há observações sobre o fato de não aparecerem nos livros didáticos indicações de leituras ou informações sobre autores e obras que não foram incorporados ao cânone:

> Por outro lado, é bastante pequeno o espaço reservado à produção literária que não se identifica com os cânones estabelecidos: a poesia produzida pelas periferias urbanas, a literatura dita marginal, as obras menos visitadas de escritores consagrados, os autores considerados regionais ou pouco conhecidos, os gêneros de menor prestígio (como o conto ou o romance policial), a literatura oral e/ou popular. O resultado desse procedimento é que, mesmo contando com coletâneas de boa qualidade, capazes de oferecer ao aluno experiências bastante significativas de leitura, colaborando, assim, para a sua formação como leitor de literatura, as coleções dificultam a discussão sobre o que dá a um texto o seu caráter *literário*; e tampouco esclarecem os critérios utilizados no estabelecimento dos cânones. A fruição do texto fica, assim, privada de parte dos confrontos e das tensões que dão às obras literárias, canônicas ou não, a sua singularidade. (BRASIL, 2014, p. 19)

Esse assunto é relevante na medida em que se trata mais especificamente de uma produção contemporânea. Caso houvesse nas obras didáticas maior espaço para textos ainda não consagrados, ou não canônicos, poderia haver de fato um estudo mais significativo dessa produção, ainda que sem a devida atenção da crítica, não

seria possível analisá-la como se faz com os textos consagrados. A nosso ver, tal aspecto não seria um problema, pois compreendemos que, desse modo, a leitura seria mais livre e poderia despertar um interesse maior nos estudantes pelos textos literários.

Há ainda ponderações a respeito do tratamento que os livros didáticos dão ao ensino de literatura, evidenciando um dos objetivos do trabalho no Ensino Médio, que é o de contribuir para formação do leitor de textos literários:

> Bastante significativo das tensões que caracterizam a disciplina de LP no EM, hoje, é o quadro geral do tratamento que cada coleção dá ao ensino da literatura e, portanto, à formação do leitor de textos literários. Evidenciam-se com muita nitidez duas tendências metodológicas polares: a literatura é tratada ora como um eixo de ensino próprio, ora como um objeto de conhecimento particular, construído por meio da articulação da leitura de textos culturalmente considerados como "literários" com uma reflexão específica e a construção de um corpo próprio de conhecimentos linguísticos (e/ou literários).
>
> No primeiro caso, a abordagem é mais tradicional, e a literatura em geral aparece como uma das três partes tradicionais já referidas ou uma seção bem delimitada no interior de unidades e capítulos. Na maioria das vezes, a exposição da *matéria* segue uma sucessão cronológica de períodos, escolas, tendências e estilos de época, cada um deles com os seus autores e obras principais, assim, como gêneros, concepções e procedimentos estéticos característicos. Em algumas coleções, a literatura é inserida em contextos estéticos e histórico-sociais mais amplos, o que favorece a sua apreensão como fato cultural e como um campo próprio de conhecimento. Quando é esta a abordagem, *o foco didático está nas informações sobre o fato literário*. A coleção não abandona a leitura dos textos representativos, nem se omite quanto à formação desse leitor particular; no entanto, a tendência predominante é a de que apresente, para cada tópico estudado, textos de referência cuja proposta de leitura, às vezes muito dirigida para o reconhecimento de características explicitadas de antemão, limita o corpo-a-corpo do aluno com o texto, necessário às descobertas motivadoras, ao desenvolvimento do gosto e à própria fruição.
>
> No segundo caso, o estudo da literatura se dá, predominantemente, pela experiência de leitura de textos da área. O princípio organizador das *atividades* não é, necessariamente, nem a cronologia nem mesmo a história da literatura, mas a da experiência de leitura de certos gêneros e autores. As atividades propostas abordam o caráter predominantemente ficcional e estético desses textos, explorando sua compreensão e as suas particularidades de tema e de estilo. Nos casos em que o investimento majoritário da coleção é esse, pode-se dizer que, ao contrário da alternativa anterior, *o foco do ensino de literatura é a formação do leitor*. Combatendo o risco de, procedendo

> assim, negligenciarem-se os conhecimentos históricos e teóricos relacionados ao fenômeno literário, parte dessas coleções traz capítulos, unidades, seções ou apêndices destinados a sistematizar essas informações. (BRASIL, 2014, p. 21-22)

A abordagem mais tradicional é encontrada com muito mais frequência nos três anos do Ensino Médio, muito provavelmente pelo receio que os professores têm de se lançarem com mais liberdade para utilizar a segunda modalidade de estudo de literatura citada no trecho que, do nosso ponto de vista, poderia ser uma abordagem mais sedutora para os alunos, por ser temática, ou associar as obras por seus estilos. Posteriormente, o professor poderia levar seus alunos a pesquisar a cronologia das obras e seus respectivos autores e colocar em pauta também as singularidades da linguagem de cada uma das obras, buscando inseri-las no contexto histórico, associando-as às tendências estéticas das respectivas obras estudadas.

1.2 Livro didático argentino - o livro e o saber escolar: informações e reflexões

Consideramos significativo discorrermos sobre a produção do livro escolar para o Ensino Médio na Argentina, tendo em vista que este assunto é importante na medida em que nos oferece parâmetros para analisarmos com mais precisão as obras que selecionamos para realização de nossos estudos. Para uma melhor compreensão do uso do livro didático na Argentina, em relação ao ensino de nível médio, valemo-nos dos estudos realizados pela professora e pesquisadora Carolina Luciana Tosi[11], que em sua tese de doutorado, realizada entre os anos de 2008 e 2010, estuda os discursos escolares e as políticas editoriais em livros didáticos de educação de nível médio na Argentina entre 1960 e 2005.

No artigo *"El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)",* publicado em 2012 no livro ***História de la lectura en la***

[11] Professora da Universidade de Buenos Aires, doutora em linguística, concentra seus estudos em análise do discurso, polifonia enunciativa e edição. Desenvolve seus trabalhos em duas vertentes. Uma vertente se volta para o discurso pedagógico, analisando livros didáticos e documentos oficiais sobre políticas públicas. Outra vertente remete aos estudos da literatura infantil. Em suas pesquisas, procura estabelecer relações entre a análise do discurso, o contexto editorial e a didática.

Argentina: Del catecismo colonial a lãs netbooks estatales[12], Carolina Tosi apresenta informações sobre o avanço educacional na Argentina, principalmente no tange aos estudos secundários. Suas pesquisas comprovam que entre as décadas de 1930 e 1960 houve a expansão da educação de nível médio. Nesse período, segundo a pesquisadora, ocorreu a inserção paulatina do uso do livro didático ou livro texto como material escolar.

Tosi (2012) faz uma análise que abarca 45 anos (1960-2005). Ela indica que fará estudos posteriores para verificar o que ocorreu depois de 2006 quando houve uma nova reforma no ensino. Tosi, ao analisar os livros da época, observa que o discurso e a estrutura dos livros permaneceram estáveis até as décadas de 1980, quando ocorreram mudanças nas políticas públicas e nas diretrizes educacionais que orientam a produção de novos textos escolares.

Nossas leituras demonstraram que são muito mais comuns os estudos sobre os textos escolares produzidos para o primário. Percebemos que assim como já evidenciou Dalvi (2013), em relação aos estudos sobre livros no Brasil, no país vizinho também há um interesse maior dos pesquisadores por analisar as obras didáticas que se destinam às séries de nível inicial ou de educação básica. Assim como ocorreu no Brasil, as publicações de livros escolares na Argentina estiveram mais voltadas para a educação primária, com a paulatina inserção do livro no ambiente escolar desde o século XIX. O fato pode ser mais bem compreendido quando pontuamos que a educação média não estava ao alcance de todos e o sistema escolar não estava estruturado e definido em níveis e séries como temos atualmente.

[12] Esta obra é dirigida e organizada por Hector Rubén Cucuzza, professor da área de Ciências da Educação, na UBA e coordenador do grupo HISTELEA (*Historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador*). Esse grupo, nos últimos anos, tem desenvolvido estudos, com o objetivo de refletir sobre questões teóricas e práticas relativas à história social da educação, com análises que envolvem os meios de transmissão do saber, as relações sociais na transmissão do saber. Há inclusive estudos comparativos entre a educação durante o governo de Perón e o governo de Vargas. Os estudos se concentram em questões relativas aos mecanismos **ideológicos de interpelação / constituição de sujeitos pedagógicos**, através dos livros de texto ou de ensino. Há ainda estudos que analisam historicamente o ensino de leitura e escrita. Existe uma concentração em estudos que se focam nas áreas de história e educação cívica, com ênfase na análise dos conteúdos ideológicos.

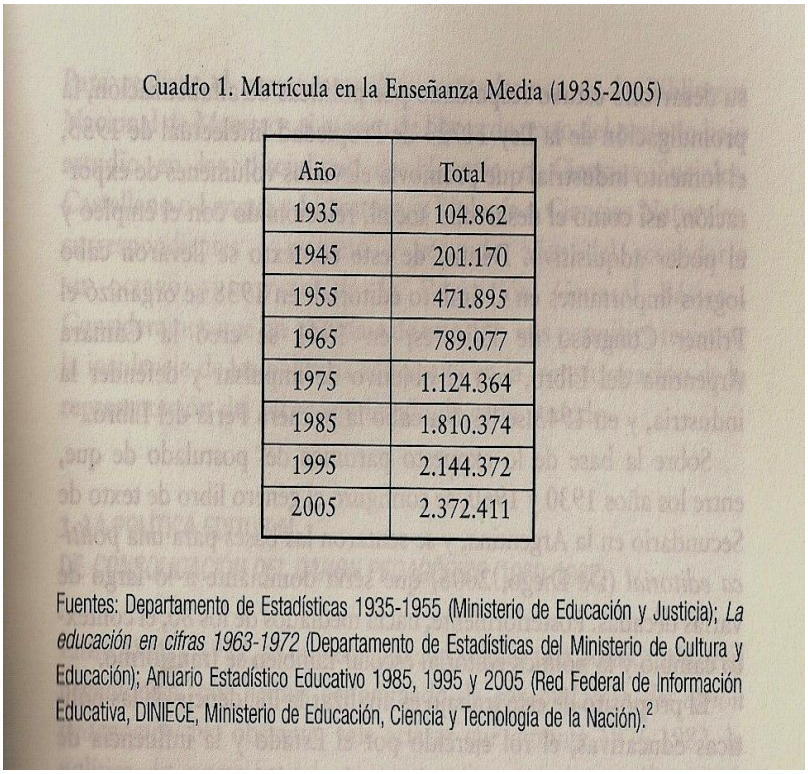
Tosi (2012) nos posiciona sobre o assunto e informa que, dos anos de 1862 até 1868[13], durante o governo de Bartolomeu Mitre[14], teve início uma organização escolar, mais formal, e que posteriormente foram ocorrendo reformas e reestruturação do currículo. No entanto, a educação média não estava no cerne das discussões e a política de ampliação das vagas em escolas de nível médio aconteceu somente no século XX. Os estudos de Tosi revelam que o aumento no número de estudantes do ensino médio ocorreu entre os anos de 1945 e 1955. Nessa década em que Perón governava o país, houve incentivos para o crescimento da rede de ensino.

Maria Helena Rolim Capelato, em **Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo,** obra em que compara o governo de Vargas e de Perón, com foco na propaganda e apresenta informações sobre o governo de Perón, que assumiu a presidência com o apoio popular, principalmente de entidades sindicais. Segundo Capelato (1998), por isso havia a oposição de grupos políticos que representavam a elite e os empresários. O governo de Perón tinha o objetivo de transformar a sociedade argentina, empreendendo uma política educacional capaz de contribuir para o seu projeto maior, com a promoção de valores morais e nacionalistas, o que justifica a ocorrência, em seu governo, de uma forte propaganda com o objetivo de ampliar o apoio dos trabalhadores.

Com a educação não foi diferente, havia uma preocupação em definir valores, e a escola servia a esses propósitos. Nas décadas posteriores, os números seguem aumentando, conforme apresentados por Carolina Tosi (2012), reproduzidos na ilustração 1, a seguir:

[13] No artigo, há uma falha na indicação do século, pois consta 1962 e 1968, quando na verdade a pesquisadora está se referindo ao século XIX, isso fica evidente quando ela se refere ao colégio Nacional de Buenos Aires, que foi fundado em 1863.

[14] Era o presidente da Argentina quando ocorreu a Guerra do Paraguai, foi duramente criticado pelo conflito, em virtude de suas motivações que era dominar e impor o liberalismo no pais vizinho. Seu sucessor foi Sarmiento.



Cuadro 1. Matrícula en la Enseñanza Media (1935-2005)

Año	Total
1935	104.862
1945	201.170
1955	471.895
1965	789.077
1975	1.124.364
1985	1.810.374
1995	2.144.372
2005	2.372.411

Fuentes: Departamento de Estadísticas 1935-1955 (Ministerio de Educación y Justicia); *La educación en cifras 1963-1972* (Departamento de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación); Anuario Estadístico Educativo 1985, 1995 y 2005 (Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).[2]

Ilustração 1 – Quadro de matrículas no ensino secundário na Argentina
Fonte: Tosi (2012, p. 511)

É importante também compararmos esses dados com estudos mais recentes disponibilizados pelo Ministério da Educação da Argentina, que apresentam os números referentes aos anos de 2007 e 2013, conforme demonstra a ilustração 2:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Red Federal de Información Educativa

1.1. Alumnos por año de relevamiento según nivel educativo

	2007	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
Total	**11.262.362**	**11.476.515**	**11.723.830**	**11.890.980**	**11.974.311**	**12.108.740**	**12.181.972**
Común	**10.113.916**	**10.280.289**	**10.445.772**	**10.561.516**	**10.641.971**	**10.795.510**	**10.875.285**
Inicial	1.425.895	1.485.899	1.526.915	1.553.418	1.563.013	1.610.845	1.652.657
Primaria	4.645.843	4.664.025	4.643.430	4.637.463	4.620.306	4.603.422	4.563.491
Secundaria	3.471.738	3.523.132	3.619.231	3.679.628	3.731.208	3.813.545	3.866.119
Superior no universitario	570.440	607.233	656.196	691.007	727.444	767.698	793.018

Especial	**122.232**	**123.274**	**125.000**	**127.508**	**127.250**	**131.625**	**129.349**
Inicial	26.431	27.638	27.982	27.952	26.445	25.634	24.783
Primaria	66.974	61.855	61.583	63.622	62.175	63.034	60.339
Secundaria	2.812	9.988	10.874	11.219	11.647	13.706	14.219
Talleres de Ed. Integral	26.015	23.793	24.561	24.715	26.983	29.251	30.008
Adultos	**1.026.214**	**1.072.952**	**1.153.058**	**1.201.956**	**1.205.090**	**1.181.605**	**1.177.338**
Primaria	238.688	249.640	256.808	246.020	229.295	204.701	185.048
Secundaria	422.455	430.595	475.943	522.289	536.571	519.140	525.708
Formación Profesional	365.071	392.717	420.307	433.647	439.224	457.764	466.582

Fuente: Relevamientos Anuales 2007 a 2013. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Notas: En el año 2007 se agrega el tipo de Educación Artística a Educación Común

En el año 2007, los datos de la EGB3 en la modalidade de Jóvenes y Adultos se consigna em los niveles primario o secundario dependiendo de la estrutura de imlementación de la Ley de Educación Nacional.

Realización: 20/10/14 Gestión de la Información y Capacitación

Ilustração 2 – Quadro da evolução das matrículas no ensino secundário na Argentina
Fonte: http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/24/anuarios-estadisticos/ Acesso em 13/05/2015.

Percebemos que os números são bastante significativos, pois em 1935 tínhamos pouco mais de 100 mil alunos nas escolas secundárias e em 2005 esse número ultrapassa os dois milhões e trezentos e cinquenta, os dados revelam que a cada década houve um aumento expressivo, indicando uma nova postura da sociedade e também dos governos que deram maior importância aos estudos secundários, contribuindo significativamente para expansão da rede pública de ensino. Na última década, entre 2007 e 2013, observamos que os dados não registram um crescimento exagerado, pois os números de matrículas não são tão altos, mas indicam que o processo continua, pois a cada ano houve mais vagas e matrículas nesse seguimento de ensino.

A expansão do Ensino Médio e o aumento no número de estudantes matriculados levaram também ao crescimento da produção de livros didáticos, objetivando atender a esse grupo estudantil. Tanto em um país como no outro houve a interferência do Estado. A expansão do ensino depende diretamente das políticas

públicas e, no caso do livro didático, houve o entendimento de que era necessário apresentar aos professores um material que pudesse oferecer um suporte educacional. O impulso na produção de livros também está relacionado aos programas públicos de incentivo à produção, compra e à distribuição de obras.

Apesar da pesquisa da autora não se referir diretamente ao ensino de Literatura, que é nosso objeto de análise, consideramos que sua pesquisa contribui de forma significativa para entendermos a produção do livro didático e sua permanência por mais tempo ou não no ambiente escolar.

1.2.1 A definição de conteúdo para o ensino secundário

Os estudos de Tosi (2012) foram realizados através da análise de obras de diferentes áreas, procurando verificar as políticas editoriais e a construção do discurso. A autora nos informa que, entre os anos de 1960 e 1982, ocorre o que ela denomina "*consolidación del Canon pedagógico*" (p. 513). A seu ver, isso se deve a uma política editorial hegemônica. O número de publicações não era grande, poucas obras eram utilizadas e, por isso, muitas obras se tornaram clássicas, pois os livros foram publicados por anos seguidos, ganhando notoriedade dentro e fora do ambiente escolar. Os livros serviram ao propósito de construir uma tradição escolar ou, como diz a pesquisadora, o cânone pedagógico, pois influenciaram a definição dos conteúdos, orientaram a construção de planos de estudos, projetos pedagógicos, ou seja, tiveram um papel relevante na materialização do saber escolar. Os autores eram vistos como autoridades no assunto e por isso contribuíam para definir o que deveria ser estudado no ensino secundário. Assim, ocorreu a legitimação de obras e autores e fica evidente, em nosso entendimento, que houve também a legitimação de um conteúdo relativo a cada uma das disciplinas do Ensino Médio.

As políticas governamentais estruturais e pedagógicas contribuíram também para a definição de um conhecimento escolar para o nível médio. Tosi (2012) procura compreender como se constrói uma tradição escolar, analisando a organização do currículo de ensino médio e a seleção de conteúdos. Nesse ponto, compreendemos que é preciso refletir sobre a construção do currículo escolar, por isso recorremos à

visão de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas, na qual o pesquisador afirma que a escola também é um espaço de construção de conhecimento, não somente um ambiente de reprodução de valores. Para o pesquisador, as disciplinas escolares surgem das relações da escola com a cultural social, mas também com uma cultura escolar, pois muitas disciplinas têm uma relação mais próxima com a dinâmica do ambiente escolar, uma vez que são importantes dentro de uma tradição educacional e por isso são legitimadas como necessárias ao processo de formação do estudante. O autor discorre sobre o uso da palavra disciplina como uma referência ao conteúdo a ser estudado:

> No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso [...] No sentido que nos interessa aqui, de "conteúdos do ensino", o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do *Dictionnaire de l'Academie* de 1932. (CHERVEL, 1990, s/p, grifos do autor)

Será assim no início do século XX que a palavra disciplina agregará o sentido que apresenta atualmente, atendendo à necessidade, segundo Chervel, de se ter um termo genérico que possa remeter diretamente aos conteúdos escolares.

> A instituição escolar é*,* em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. [...] É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa.* Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma *instrução.* Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. *As* disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (ibid., s/p, grifos do autor)

A reflexão sobre o currículo passa pelos objetivos da educação e por isso sofre a interferência do contexto interno da escola e do contexto social e histórico na qual a instituição está inserida, tendo em vista também as interferências das políticas educacionais promovidas pelo Estado. Isso nos ajuda a compreender como se constitui uma disciplina e como o conteúdo dessa disciplina é selecionado. O professor e pesquisador espanhol José Gimeno comunga de ideias semelhantes, como podemos observar:

> O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p. 61, parênteses do autor)

Tal afirmação permite compreender que as questões políticas e sociais interferem diretamente na organização do currículo escolar, sendo responsáveis por mudanças e transformações que repercutem também na produção e seleção dos conteúdos presentes nos livros escolares. Para o autor, a organização curricular com uma listagem de conteúdos obrigatórios está ultrapassada e, nesse sentido, o currículo escolar deve propiciar aos estudantes oportunidade para que se posicionem em relação à sua cultura e à sociedade. Por essa razão, Sacristán também investiu nos estudos dos livros-textos, em virtude de considerar que estes interferem e muitas vezes legitimam a organização curricular.

Embora Tosi (2012) comente o grande envolvimento com as questões educacionais durante os governos de Perón, não discute a linha educacional governamental empreendida. Outros estudiosos, entretanto, como Waldmann, na obra ***El Peronismo 1943-1955*****,** afirma que, no âmbito educativo, o peronismo ampliou, verdadeiramente, o número de vagas em todos os níveis do ensino, assumindo uma função que não era adotada nos governos anteriores. No entanto, critica o modo como isso foi realizado e indica que houve utilização dos meios de comunicação para propaganda governamental e divulgação do pensamento político, isso também no sistema educativo, através de estruturas paralelas de apoio que, na verdade, direcionavam e controlavam as linhas de ensino.

Os programas de estudo implantados e desenvolvidos pelos governos que sucederam Perón procuraram modificar orientações de ensino e programas educacionais, o que ocorreu a partir de 1956, quando se apresentou um novo plano de ensino, cujo objetivo principal era a construção de um currículo homogêneo e sólido, em especial, privilegiado no Ensino Médio. Uma observação relevante feita por Tosi (2012) é que, apesar do plano de 1956 ter como objetivo a "desperonização", os conteúdos presentes nos planos de 1953 foram, em sua maioria, preservados. Havia uma mudança muito mais na linha dos programas do

que propriamente no conteúdo. As alterações eram sinalizadas pelas escolhas de textos complementares e em notas de orientação de estudos que agora procuravam neutralizar a política empreendida no governo de Perón.

Ainda de acordo com a pesquisadora, os planos e programas de 1956 eram bem detalhados, traziam a indicação de conteúdo e também a carga horária, com orientações de organização das aulas e metodologias de ensino. Eram documentos produzidos com um caráter prescritivo e também regulador, pois indicavam a leitura que deveria ser realizada e como os textos deveriam ser trabalhados.

No caso, a educação estava centralizada, como era de se esperar, na figura do professor, e não encontramos nos documentos indicações de manuais ou livros escolares. O Estado assumia a função de orientar os professores e definir métodos e conteúdos. Todavia, os manuais e os livros de textos estavam presentes no processo de ensino:

> [...] El libro de texto tenia una función importante em La enseñanza, aunque subsidiaria respecto Del currículo oficial, pues se centraba em desarrollar La bolillas e introducir breves segmentos de actividades adecuadas a las especificaciones dadas (TOSI, 2012, p.519)

Como expõe a autora, em conjunto com as orientações oficiais, os livros didáticos produzidos pelas editoras tinham a importante missão de consolidar ou construir o que ela chama de “cânone pedagógico”, com a definição objetiva de um conhecimento adequado aos estudos secundários. O livro de texto ajudava a fixar a doutrina, pois organizava os conteúdos que deveriam figurar nos currículos escolares. Não havia exemplares destinados especificamente aos professores, afinal, eram orientações que já estavam definidas nos documentos oficiais que determinavam como ensinar. Os livros deveriam estar de acordo com os programas de ensino e contribuíam para desenvolver um conteúdo que permitisse a fixação de um currículo escolar para o Ensino Médio. Tosi (2012) cita os estudos do pesquisador Fernando Reiris, os quais expõem que os livros didáticos funcionam como expositores e intérpretes do currículo oficial.

Em relação ao mercado editorial, segundo Tosi (2012), a consolidação de um processo de produção e publicação de obras didáticas ocorreu por volta da década de 1960. Muitas empresas eram de propriedade de imigrantes espanhóis que se

estabeleceram em Buenos Aires, após a Segunda Guerra Mundial. Cada editora se encarregava de publicar, editar um só autor por matéria ou área, de modo que tinha também a função de divulgar a obra. Assim, cabia-lhe construir a imagem da obra, ou seja, legitimar autores e obras. Muitas delas tiveram edições contínuas entre 1968 e 1980. Era um mercado fechado, não havia copiadoras e o mercado de livros usados era pouco representativo, não apresentando nenhum risco às atividades das editoras. Quando à estrutura, os livros eram organizados para serem utilizados várias vezes, por anos seguidos, não tinham espaço para respostas. A edição de um novo exemplar era mais difícil.

É relevante retomar a informação comentada por Tosi (2012) sobre o perfil dos autores dos livros. De acordo com a pesquisadora, os autores não tinham muito contato com a educação superior, suas experiências de ensino estavam circunscritas ao âmbito do ensino secundário, portanto, não tinham acesso a discussões sobre as pesquisas e inovações defendidas pelo meio acadêmico. Isso também gerava certa permanência das práticas escolares empreendidas no secundário.

Vale ainda ressaltar que a ditadura militar argentina (1976-1983) também empreendeu ações com o objetivo de alterar o cânone pedagógico. Houve a proibição de algumas obras, a alteração da grade curricular com a retirada de disciplinas e a inclusão de outras, como "*Formación Moral y Cívica*". Tal fato pode ser comparado ao que ocorreu no Brasil com a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia e a inclusão de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no currículo. O discurso presente nas obras passou a ser mais controlador, as obras didáticas, assim como outras produções, eram analisadas e precisavam ser aprovadas pelos censores. Havia, inclusive, uma lista de obras recomendadas. Em relação a esse período de ditadura, Tosi (2012) afirma que as políticas do regime contribuíram para um refluxo na indústria editorial. A publicação de obras, em 1982, foi a mais baixa da história. Os textos só circulavam se fossem aprovados e estivessem em uma lista oficial.

Após o final da ditadura, foi possível discutir mais profundamente os conteúdos curriculares, por meio da organização de eventos, como é o caso do Congresso Pedagógico Nacional, de 1984. Tosi (2012) informa que esse encontro tinha como

objetivo refletir sobre as deficiências no sistema educacional e apontar novos caminhos, com a apresentação de propostas para melhoria na qualidade da educação, algo que era impossível no período ditatorial. Uma década depois, em 1993, inspirada na reforma espanhola de ensino, que foi muito bem aceita na América Latina, foi promulgada a Lei Federal de Educação nº 24195[15]. Nos anos seguintes, procurou-se regular a lei, e os conteúdos para as séries, em todos os níveis, logo foram definidos.

Assim como em outros países da América Latina, na Argentina também ocorreram reformas educacionais. Como assinalam as professoras Nora Rut Krawczyk e Vera Lúcia Vieira, pesquisadoras do assunto:

> [...] a Reforma educacional da década de 1990 ocorreu concomitantemente às mudanças no âmbito econômico e político que radicalizaram a implantação de medidas neoliberais iniciadas na ditadura militar dos anos de 1970 que institucionalizaram o Estado mínimo. Na Argentina, o processo de descentralização da educação significou a continuidade da política educacional da ditadura e a etapa final de transferência da gestão e financiamento de todo o sistema educacional (salvo as universidades) para as províncias. Neste processo, contudo, manteve-se a tendência centralizadora da dinâmica federativa da Argentina. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.12)[16]

Essas reformas foram motivadas por discussões internacionais, principalmente após a "Conferência Mundial de Educação para Todos", que aconteceu em 1990, na Tailândia, e foi conduzida por órgãos das Nações Unidas. A conferência conclamou os países a se preocupar com a situação da educação e a trabalhar para alterar o quadro negativo. Ainda, de acordo com as professoras:

> As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990. (ibid., p. 10)

[15] Essa lei estabelece direitos e deveres tanto para os educandos como para os pais.
[16] Disponível em: < http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf> Acessos em: 20/12/2013 e 20/05/2015.

As reformas visavam a melhoria na qualidade da educação. Das muitas alterações no sistema educacional, destaca-se a reforma ampla nos ensinos básico e médio, com a reestruturação dos conteúdos, redefinição dos processos de avaliação e também mudanças na formação de professores. Como parte das ações, foram elaborados documentos com a listagem de conteúdo e a sequência didática para cada série. Houve a inclusão de aspectos relativos à educação e tecnologia, a definição de temas transversais de caráter ético, moral, intelectual, relacionados à identidade cultural. Isso contribuiu para que os livros se diversificassem, pois provocou a descentralização do sistema educacional. Assim, os governos provinciais também passam a responder pela organização do sistema de ensino, contribuindo para que novos currículos fossem organizados.

O sistema de educação polimodal foi criado em 1993, justamente com a implantação dessa Lei Federal de Educação nº 24195. Definiu-se, na época, uma estrutura de ensino com nove anos de estudos, tendo início quando a criança estivesse com seis anos e previsão de término aos catorze anos. Esse tempo foi dividido em três ciclos básicos, com três anos de estudos em cada um desses ciclos. Após essa etapa, o estudante deveria iniciar a *Educación Polimodal*. O programa tinha como objetivo central articular as experiências de aprendizagem para que se atingissem os objetivos fundamentais do estudo médio, auxiliando o estudante a se inserir no mundo de trabalho e dar condições de acesso aos estudos superiores. Assim os conteúdos foram divididos:

> Función de preparación para la vida productiva: para ofrecer a los/as estudiantes una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo, fortaleciendo las competencias que les permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades. La Educación Polimodal cumplirá estas funciones a través de dos tipos de formación:
> - una Formación General de Fundamento (FGF) que retomará, con mayores niveles de complejidad y profundidad, los contenidos de la Educación General Básica;
> - y una Formación Orientada (FO) que desarrollará, contextualizará y especificará los contenidos de la Formación General de Fundamento, atendiendo a distintos campos del conocimiento y del quehacer social y productivo.[17]

[17] Trecho extraído de documento do site do Ministério da Educação da Argentina. Disponível em: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a10.pdf Acesso em: 20/05/2015.

Para atender aos diferentes campos do conhecimento e às demandas do mercado de trabalho, os conteúdos diversificados foram distribuídos de acordo com cinco modalidades: “Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; Modalidad Comunicación, Artes y Diseño.” (GABRIJELCIC, 1998, p. 31). Compreendia-se que essas modalidades preparavam os alunos para o domínio de competências e habilidades específicas relativas às profissões diversas, de acordo com a escolha dos próprios estudantes. O polimodal recebeu muitas críticas de especialistas em educação e também de professores, pois havia dois sistemas de ensino: um tradicional, com os ciclos primário e secundário (em algumas escolas o sistema não foi implantado) e outro com o polimodal; além disso, verificou-se que o sistema prolongava a educação básica, mas não garantia a introdução de disciplinas e conteúdos considerados, verdadeiramente, importantes para inserção no mercado de trabalho, assim como não privilegiava a preparação para os estudos superiores, como estava definido em suas diretrizes. Esse ciclo de ensino vigorou até 2011, quando foi extinto, assim como havia sido previsto na nova Lei nº 26.206 de 2006.

Desse modo, a Lei Federal nº 24.195 de 1993, foi substituída pela Lei de Educação Nacional argentina, nº 26.206, de 2006, que assim estrutura o sistema educacional argentino:

> Articulo 17. **–** La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades.
> A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.
> Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.
> Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos

> específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen. (ARGENTINA, 2006)[18]

Especificamente sobre a educação secundária, a mesma lei indica:

> Articulo 29**.** – La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.
>
> Articulo 30. – La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:
>
> a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
> b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
> c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
> d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
> e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
> f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
> g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.
> h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.
> i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

[18] Está previsto em lei também a educação em regime diferenciado. Entre os regimes especiais há destaque para Educação Especial, com o objetivo de atender alunos com necessidades diferenciadas, Educação de Adultos, Educação Artística, Educação Aberta e a Distância, Programas Especiais para alunos talentosos.

> j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.
>
> Articulo 31. — La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y UN (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. [19] (ARGENTINA, 2006)

Quando analisamos os documentos que orientam o sistema educacional argentino, vemos que há elementos semelhantes à lei brasileira. Pelo texto presente na lei argentina, podemos observar que esta segue princípios semelhantes aos que pautam a organização escolar de países, como o Brasil e o Chile, pois indica preocupações com a formação geral do estudante. No Capítulo IV, Art. 30 da Lei de Educação Nacional n° 26.206, que trata das disposições acerca da educação secundária, observamos como finalidade questões de caráter prático, como a entrada no mundo do trabalho, e de formação, voltada para o exercício da cidadania e continuação dos estudos. Trata-se de indicativos de uma formação centrada em elementos culturais relacionados às diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Marcelo L. Ottoni de Castro, no artigo “Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação”[20], a lei de 2006, retomava determinadas características da educação na Argentina, que sempre teve a forte influência do governo federal:

> A nova Lei de Educação Nacional argentina, Lei nº 26.206, de 2006, substituiu a Lei nº 24.195, aprovada em 1993, no Governo Menem, que se caracterizou pela manutenção da linha descentralizadora na oferta dos serviços educacionais, ainda que reservando algum papel de relevância para o governo central, no que diz respeito à avaliação e ao financiamento. A nova lei, por sua vez, reforça a presença do governo federal e estabelece uma estrutura quase unificada do sistema educacional, em substituição às 54 existentes anteriormente. (OTTONI DE CASTRO, 2007, p.12)

[19] Disponível no site do Ministério da Educação Argentino.
[20] O texto está disponível em: http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivas-leis-gerais-da-educacao. Acesso em: 20/01/2015.

No mesmo artigo, ao comparar as leis educacionais do Brasil e da Argentina, o autor afirma que a lei argentina é mais detalhada, por isso o documento é mais longo, com mais artigos, a LDB tem 92 e a regulamentação argentina tem 145. No documento argentino há, inclusive, metas a serem cumpridas.

Apesar dessas alterações, a escola segue vivenciando problemas estruturais e de organização de currículo. Guilhermina Tiramonti, no texto "*La escuela en la encrucijada del cambio epocal"* aponta que:

> Después de una década y media de reformas educativas que se pretendían bendecidas por el poder de la verdad y el conocimiento científico, la educación sigue siendo una cuestión no resuelta y últimamente escasamente ventilada en la esfera de la discusión pública. (TIRAMONTI, 2005, p. 890)

Como podemos observar, há situações semelhantes às do Brasil em relação às reformas que são muito lentas e ineficientes e não dão contam de melhorar a educação. Os problemas persistem e os agentes educacionais não conseguem alterar a situação dos sistemas de ensino. Tiramonti (2005) informa que a escola reflete ainda elementos de outros tempos: *"y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales."* (p. 890). A escola moderna, de acordo com a autora, é uma construção social surgida nos séculos XVII e XVIII e, no mundo contemporâneo, há mudanças que ainda não se refletiram no ambiente escolar.

> El espacio escolar organiza las actividades de enseñanza aprendizaje mediante su distribución del tiempo y el espacio. La graduación de los alumnos para su distribución en aulas y la división del tiempo que marca la duración de la jornada diaria, el período del año en el que se desenvuelven las actividades y el lapso de la vida que se ocupa en ella. (ibid., p. 891)

Nesse ambiente, há uma estrutura organizacional de ensino-aprendizagem que não atende, adequadamente, às exigências do mundo contemporâneo. As reformas são constantes e não alteram significativamente a qualidade do ensino.

Além dos comentários já realizados até o momento, entendemos que uma observação importante deve ser feita sobre o livro didático, a qual diz respeito às leis de mercado. De acordo com Tosi (2012), foi justamente nos anos 1980, que o livro didático passou a ser visto, mais objetivamente, como mercadoria, valorizado como

um produto com grande poder de venda e extremamente rentável, tendo em vista a necessidade de uso e o público alvo, ocorrendo, como bem observa a autora, a mercantilização pedagógica. Nesse sentido, há na relação humana com o livro uma dualidade referente ao polo comercial e ao polo cultural. Os livros não deixam de ser um bem cultural, mas são um objeto gerador de lucro:

> Si bien no existen las editoriales puras — es decir las solo comerciales o exclusivamente culturales, ya que El libro es um bien cultural que se comercializa y se vende y de ello depende que uma empresa editorial tenga êxito y permanezca em El mercado —, siempre uno de lós dos polos prevalece sobre el outro y define La competencia en um determinado campo de acción. (TOSI, 2012, p.525)

A autora indica que entre os anos de 1990 e a primeira década do século XXI, vários fatores contribuíram para que ocorressem mudanças na produção do livro didático, entre elas: a diminuição do controle estatal; a fragmentação do sistema educacional; a construção de novos modelos curriculares; as alterações do mercado editorial (mercantilização pedagógica). Se antes havia a necessidade de se definir um saber mais permanente para o Ensino Médio, nesse período isso não é mais necessário, o importante é a renovação, a inclusão de novos métodos e a produção de um discurso atrativo e diversificado no material escolar, com a incorporação de elementos de outras linguagens. O mercado editorial assumiu funções em relação à definição do conteúdo, que anteriormente eram unicamente responsabilidade do Estado. Há uma lógica que se sustenta na oferta e na demanda. O Estado agora não regula sozinho a produção e divulgação dos materiais escolares.

Essa situação não é exclusividade da Argentina, mas do mundo, de forma geral, conduzido pelo pensamento neoliberal. No Brasil, os livros também passaram, na década de 1980, a atender ao mercado e aos programas – documentos e demandas impostas pelas editoras, plano de vendas e distribuição. Tais demandas do mercado têm relevância, pois são responsáveis por mudanças na construção do livro didático e também da tradição escolar.

Uma estabilidade, presente durante duas décadas, segundo Tosi (2012), vem sendo abalada e alterada, não há mais obras com um perfil clássico. Ocorre a diversificação dos livros didáticos, as produções tornam-se mais rápidas, é relativamente mais fácil publicar um livro de texto escolar, no entanto, a circulação

da obra é mais perene. Uma nova política editorial impulsionou a produção e diversificou as obras didáticas de todas as áreas. É o mundo das novidades, a lógica do mercado a trazer sempre algo novo e diferente. Além dessas influências do pensamento neoliberal, da nova visão do Estado e da lógica do mercado, o desenvolvimento tecnológico também é o responsável por modificações na produção dos textos escolares. Tudo precisa ser atrativo, marcado por inovações com a incorporação de novas linguagens.

Assim como ocorre no Brasil, também temos programas governamentais na Argentina, que apoiam e incentivam a utilização do livro didático, há processos de avaliação e regulamentação da seleção e compra de livros didáticos. Encontramos no site do Ministério da Educação da República Argentina informações sobre o processo de seleção e compra de livros didáticos de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar do Ensino Médio, lá chamado de *secundário*. Os livros didáticos são selecionados por duas comissões formadas por professores e especialistas: *Comisiones Asesoras Provinciales* (CAP) e a *Comisión Asesora Nacional* (CAN). Trata-se de um trabalho de seleção compartilhado com o objetivo de garantir os acordos federais em termos de conteúdos e propostas pedagógicas, bem como as políticas e as diversas realidades de cada ou províncias.

O início do processo ocorre através de resolução ministerial que define os parâmetros de seleção, indicando prazos, critérios e as pautas de funcionamento das CAP e CAN. O próximo passo é a divulgação da data de retirada das diretrizes de seleção pelas editoras e empresas. Essa divulgação ocorre por meio da imprensa.

Uma vez retiradas as diretrizes, são publicadas as *Declaraciones Juradas* dos membros de cada comissão e as editoras têm um prazo curto para organizar a documentação necessária, isto é, somente dois dias. Nessa etapa, acontece a apresentação pelas editoras dos livros, que serão analisados pela comissão. Após esse processo, a CAN elabora um informe final sobre os livros que mais se adequam aos critérios federais e providencia o envio de cópias às províncias. Em seguida, os livros são analisados pelas CAP que recomendam ao ministro provincial três textos por área ou ano de estudo. É o ministro provincial quem fica encarregado

de indicar ao Ministério da Educação a proposta de sua jurisdição com três títulos por ano de estudo.

Considerando as diferenças nos programas, entendemos que nos dois países os objetivos são os mesmos quando se trata da compra e da distribuição de livros escolares. Espera-se, desse modo, contribuir para a melhoria do ensino, instrumentalizando de forma mais eficaz o trabalho dos professores e oferecendo aos estudantes um material de qualidade que possa propiciar aprendizado significativo. A distribuição de livros didáticos pode gerar discussões e questionamentos, tendo em vista que somente um programa que encaminhe livros para escolas não resolve os problemas educacionais, no entanto, não podemos negar que se trata de uma ação relevante, principalmente se considerarmos que o livro didático, em algumas escolas, talvez seja ainda o único material disponível para muitos professores desenvolverem as aulas e estudantes se apropriarem dos conteúdos.

Capítulo 2

2 ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO: TRADIÇÃO OU INOVAÇÃO?

Neste capítulo, apresentamos alguns comentários acerca das abordagens didáticas relativas ao estudo de literatura contemporânea nas obras, publicadas em 2013, **Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens**, volume único e **Português e linguagens**: **Literatura, produção de texto e gramática**, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em três volumes, destinadas aos estudantes do Ensino Médio. Cabe ressaltar que neste trabalho apenas o volume 3 é analisado. Há algum tempo, estas obras figuram entre as mais utilizadas pela escola, apreciada pelos professores em virtude da seleção de conteúdo e dos exercícios propostos, da estrutura organizacional, das indicações de estudo e das muitas referências feitas a outras produções culturais (cinema, televisão, artes plásticas, música)[21]. Nas ilustrações 3 e 4 a seguir, reproduzimos as capas mais recentes:

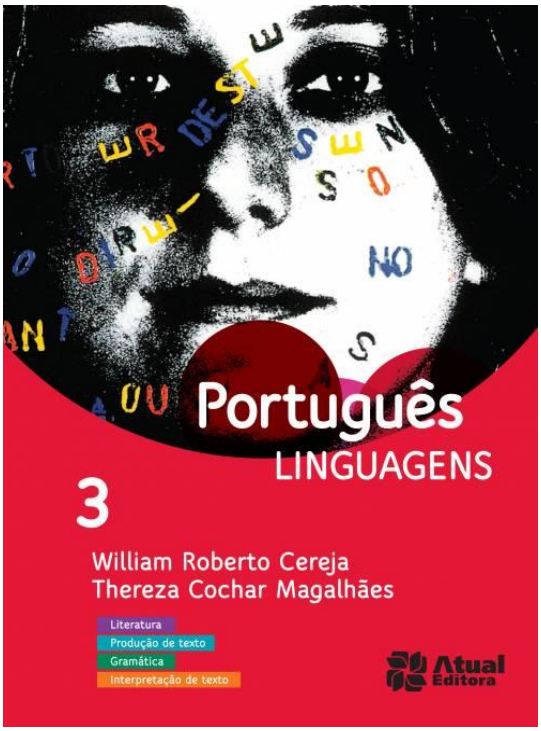


Ilustração 3 – Capa do livro Português e Linguagens
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013a).

[21] Durante os anos em que lecionamos para os estudantes de Ensino Médio, observamos que o livro didático objeto, de nossa análise, era bastante apreciado pelos professores, o que ocorria tanto na escola pública como na escola particular. No entanto, presenciamos também muitas discussões sobre as dificuldades que os alunos enfrentavam para realizar todas as atividades propostas, considerando que eram muitas e com um nível de dificuldade elevado.

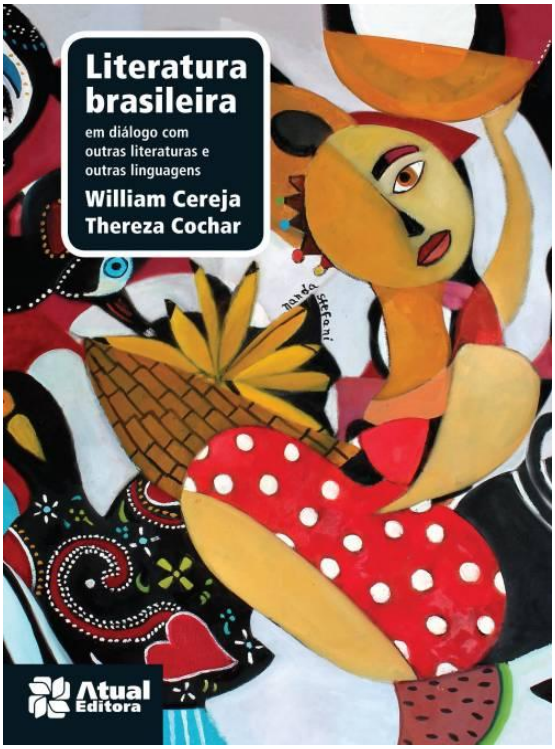


Ilustração 4 – Capa do livro Literatura Brasileira
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013b).

Há duas formas de organização desse livro didático: uma coleção composta por 3 volumes, sendo um livro para cada ano do Ensino Médio, e uma coleção dividida por objeto de estudo: literatura, gramática e produção de texto. A organização em volumes é uma das exigências do programa do livro didático, pois se a obra não seguir os parâmetros, é eliminada e não figurará no guia.

Os livros dessa coleção são estruturados por unidades, divididas em capítulos. As unidades têm como elemento condutor os estudos literários, ou seja, os autores optaram por apresentar um critério de organização baseado na literatura, seguindo uma ordem cronológica, de acordo com princípios da historiografia literária. Há estudos da literatura brasileira e da literatura portuguesa, no caso da coleção com livros por série, em cada unidade; há também estudos de aspectos gramaticais, linguísticos e produção de texto. Observamos, ainda, estudos de textos e questões referentes aos vestibulares e ao ENEM. Além disso, há capítulos com estudos comparados e, ao final, podem ser encontradas sugestões de projetos para estudos complementares, são propostas que buscam integrar os conteúdos estudados nas unidades.

Sabemos, de antemão, que a obra apresenta elementos satisfatórios de acordo com o Guia do Livro Didático, afinal, a coleção foi aprovada e figura no guia como uma obra qualificada, segundo os critérios do *Programa de distribuição dos livros didáticos* e que, portanto, pode ser solicitada pelos professores. Apesar disso, há comentários sobre a obra que são interessantes e merecem ser trazidos para esta análise. No guia, quando há apresentação da obra, observamos um quadro com a indicação do que foi considerado um destaque, uma fragilidade e um diferencial, como pode ser observado na ilustração 5, a seguir.

QUADRO ESQUEMÁTICO

Pontos fortes	Articulação promovida pela leitura. Contextualização da produção literária, com informações relevantes sobre autores e obras dos movimentos literários estudados.
Pontos fracos	Trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão.
Destaque	Projetos interdisciplinares, no final das unidades, que retomam conteúdos estudados nos diferentes eixos e em diferentes áreas do conhecimento que articulam os eixos de ensino
Programação do ensino	Para escolas com períodos bimestrais, sugere-se uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	Orienta o professor no desenvolvimento das atividades didáticas; traz respostas e comentários no livro do aluno.

Ilustração 5 – Quadro de Indicações do Guia do Livro Didático
Fonte: BRASIL (2014, p. 55)

Na avaliação, consideraram como ponto forte a articulação promovida pela leitura e também o modo como são organizados os conteúdos literários, no entanto, os estudos linguísticos foram vistos como deficientes, pois para os avaliadores da coleção, tais estudos não permitem uma análise mais reflexiva dos elementos

linguísticos. Assim se posicionam os analistas do livro didático sobre a obra em questão, em relação ao estudo literário:

> No trabalho com a **literatura**, a coleção opta por uma via tradicional de interpretação, fundamentada numa visão historicista e evolutiva dos fatos literários. Todas as unidades dos três volumes iniciam-se por uma "História social" fundada nos ditames literários e em obras canônicas. Incluem-se tanto textos fragmentados quanto textos completos de autores representativos dos diferentes movimentos literários de Portugal, Brasil e África, com predominância dos dois primeiros. Embora as informações sobre historiografia literária, estilos de época, assim como a abordagem acerca das obras mais representativas de cada estilo sobressaiam-se, evidenciando a ênfase que a coleção dá a esse eixo, a perspectiva adotada para o ensino de literatura pouco prioriza a experiência de leitura e de fruição do texto literário. (BRASIL, 2014, p. 57, grifos do documento)

Os avaliadores entendem que a obra faz uma opção por uma via de estudo tradicional de interpretação em virtude da organização e distribuição dos conteúdos, pois os estudos são realizados seguindo critérios da historiografia da literatura, prática que segue uma tendência recorrente no modelo de livro didático utilizado no Brasil. Para os avaliadores, a estrutura do livro não prioriza algo que observamos estar em evidência no Manual do professor[22] em relação ao estudo literário, que é o contato com os textos e a possibilidade de múltiplas leituras e interpretações das obras literárias, o que, para nós, revela-se um paradoxo, uma vez que os avaliadores também tiveram acesso ao manual e não fizeram observações sobre o posicionamento dos autores. Parece, pois, que esse aspecto não foi considerado um problema:

> O trabalho com a literatura oferece uma rica diversidade de textos e temas que possibilitam um aprofundamento de certas questões filosóficas, históricas, sociais, estéticas, linguísticas, etc., que contribuem para uma formação humanista sólida e crítica do estudante. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 5)

Os avaliadores reforçam essa posição também em outro trecho do manual:

> Partindo do princípio de que o ensino de literatura há mais de um século vem sendo feito de modo "engessado", isto é, por meio de

[22] No Brasil, é obrigatório que o livro destinado aos professores tenha o Manual do professor, em encarte ou anexado à própria obra no início ou ao final. O objetivo é apresentar ao professor o projeto pedagógico, a metodologia, a estrutura da obra, sugestões de estratégias de ensino e atividades complementares que os autores considerarem pertinentes. No livro objeto de nossa análise, o manual está anexado ao final, são 48 páginas destinadas a orientar o professor para o melhor uso da obra.

> práticas de ensino cristalizadas, que privilegiam o aspecto cronológico da história literária em detrimento da leitura direta de textos literários, a proposta desta edição prioriza o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, ao mesmo tempo que amplia seus horizontes quanto á literatura e à cultura universais. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 7)

No site da editora responsável pela edição, publicação e divulgação da obra, também encontramos informações sobre o livro. Há indicações sobre a estrutura da obra, dando destaque para a organização de unidades e capítulos:

> - Na seção A imagem em foco são estudadas pinturas representativas da corrente artística que se relaciona ao movimento literário trabalhado no capítulo.
> - Em dia com o ENEM e o vestibular aparece ao final de cada uma das quatro unidades do volume e reúne questões recentes das provas do ENEM e dos principais vestibulares do país relacionadas ao conteúdo trabalhado na unidade.
> - A obra apresenta três tipos de capítulos de literatura: A linguagem do movimento literário, Capítulos sobre autores e Literatura comparada.
> - Os boxes Para quem quer mais na internet auxiliam professores e alunos que desejam ter acesso a outros textos literários do período em estudo ou ao acervo de diversos museus.
> - A coleção apresenta quatro capítulos específicos de interpretação de textos por volume, organizados em duas partes: a primeira é identificada pelo assunto que será abordado; a segunda é constituída pela seção Prepare-se para o ENEM e o vestibular, com questões originais, criadas no estilo desses exames.
> - Os capítulos de produção de texto organizam-se em duas ou três seções – Trabalhando o gênero, Produzindo o gênero em estudo e Escrevendo com expressividade/coerência/coesão – e duas subseções – Planejamento do texto e Revisão e reescrita. O estudo da língua é realizado em capítulos próprios, ganhando com isso autonomia metodológica, mais espaço e importância.
> - A seção Semântica e discurso retoma os conteúdos gramaticais trabalhados no capítulo e os amplia, agora pela perspectiva do discurso.
> - Com o papel de encerrar as unidades, Vivências é um capítulo voltado essencialmente à realização de projetos relacionados à literatura e à produção de texto.[23]

No site também há um destaque para o diferencial no livro didático. Apresentamos, a seguir, a parte em que se faz referência à literatura.

[23] Disponível em: http://pl.editorasaraiva.com.br Acesso em: 12/05/2015.

- Atividades de leitura comparada entre textos de diferentes épocas, entre autores da literatura brasileira e da literatura estrangeira – europeus, americanos, africanos – e entre literatura e outras linguagens.
- Propostas de projetos que propiciam a vivência, a interdisciplinaridade e a socialização dos alunos.
- Trabalho com diferentes linguagens: pintura, cinema, tv, artes plásticas, música popular, etc. (idem)

Quando lemos o que consta no texto de divulgação da coleção didática fica evidente que a editora enumera as características do livro, destacando aspectos que foram indicados na análise da obra incluída no Guia do Livro Didático. O Programa Nacional de Distribuição do Livro Didático, de modo especial, através do conteúdo do guia, além de ser um elemento norteador para produção do material pedagógico, passou a ser visto também como um instrumento definidor da qualidade de um livro didático. Uma obra que não é aprovada pelo programa é vista pelo mercado como um material que perdeu sua qualidade ou que teve sua proposta de ensino questionada pelos avaliadores do guia.

Em comparação com outros livros didáticos que também observamos, podemos afirmar que este, apesar de apresentado como uma proposta inovadora, propondo destaque para o diálogo com outras literaturas e obras, não é tão inovador. Há elementos muito semelhantes a outras propostas em livros didáticos e não consideramos as diferenças tão significativas, pois, como já foi sinalizado pelos avaliadores, a organização da obra coloca em primeiro plano o movimento literário e não o texto, ficando a leitura subordinada à historiografia, por mais que haja qualidade na seleção dos textos. A organização do livro se faz mediante a distribuição dos conteúdos pautada em um fio condutor que é o movimento literário, ou escola literária ou ainda, estilo de época, ou seja, metodologicamente o ensino de literatura segue a periodização literária, de forma cronológica: são apresentadas as características dos movimentos, com uma breve apresentação do contexto histórico, há a indicação dos escritores que se destacaram em cada movimento literário e o estudo de trechos de narrativas e/ou poemas.

É importante ressaltar que esse é o paradigma adotado para o ensino de literatura no Brasil. As obras didáticas seguem o modelo da historiografia literária, uma tradição no ensino de literatura, construído durante um longo período e que remonta

à organização escolar de fins do século XIX e início do século XX no Brasil. É o próprio Wiliam Roberto Cereja que nos oferece estudos sobre o histórico da disciplina e apresenta esse percurso na obra **Ensino de Literatura**: **uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**[24]:

> [...] a história da literatura surgiu no Brasil, no século XIX, vinculada a duas esferas e em cumprimento a dois objetivos básicos: na esfera acadêmica, participando do projeto nacionalista romântico de definir e documentar as expressões da identidade nacional; na esfera escolar, assumindo um papel didático, e não menos ideológico, de formar jovens brasileiros a partir dos textos considerados fundadores de nossa literatura. (CEREJA, 2005, p.131)

Cereja (2005) afirma que, à época, no campo da literatura, tudo estava sendo construído. As referências culturais mais importantes eram portuguesas, assim como os estudos críticos, pois não havia uma historiografia literária de autores nacionais. A mudança na linha de ensino de literatura em que ocorreu a substituição da *Retórica* e da *Poética* pela historiografia coincidiu com o Romantismo, que já tinha uma tendência a desenvolver estudos históricos e, no caso do Brasil, relacionava-se com questões de identidade nacional, pós independência. Essas alterações aconteceram, inicialmente, no Colégio Pedro II, escola referencial na construção de um programa de ensino no país. Na ocasião, os professores desse colégio queriam oferecer um estudo literário pautado em valores relativos ao uso da língua portuguesa utilizada no Brasil, procurando destacar os valores da nação que se construía após a independência do país, com o objetivo de aproximar os estudantes da realidade cultural brasileira, e a literatura servia muito bem a esses propósitos. Esse é o momento, de acordo com o conceito desenvolvido por Antonio Candido (1981), em que o sistema literário brasileiro estava se constituindo, pois ocorria a produção de uma literatura autônoma. As obras que eram selecionadas, segundo Alfredo Bosi (2000), tinham uma relação com o momento histórico e com a necessidade de afirmação de uma cultura nacional. Interessante notar que eram obras de autores contemporâneos ao período.

Essa abordagem historiográfica é uma prática, que já tem sido aplicada nas aulas de literatura de modo geral, inclusive em alguns cursos universitários, nos quais os

[24] O livro é resultado de sua tese de doutorado na área de Linguística Aplicada e Estudos da linguagem, defendida em 2004, na PUC – SP.

programas se estruturam com base na apresentação do estilo de época, de elementos contextuais, de características do período, dos principais autores e suas obras. Os livros didáticos de Ensino Médio incorporaram essa proposta, reproduzida ao longo do processo de consolidação do uso do material didático em sala de aula.

Infelizmente, em algumas obras didáticas, em virtude de posturas inadequadas de seus autores, os textos servem para comprovar o que foi listado antes nas características, o que contribui para transmitir ao aluno uma visão distorcida dos estudos literários, pois não se coloca o texto em primeiro plano. Outro problema está no fato de que a maioria dos livros didáticos destaca os mesmos aspectos sobre os escritores. Apesar de a produção dos livros didáticos requerer de seus autores uma atualização constante, tanto para atender às demandas que surgem das normas e regras para a produção de livros didáticos que constam nos documentos ligados ao Programa do Livro do Didático, quanto em relação aos aspectos teóricos e de crítica literária, muitos livros reproduzem constantemente os mesmos conteúdos. Sobre esse assunto assim se pronuncia Neide Rezende:

> O manual acaba de fato por sacralizar e canonizar a obra, uma vez que, enquanto não se vê obrigado a mudar pelas normais oficiais, segue as leis do mercado e reproduz (vender o novo, mas não o original) as mesmas referências literárias, cujos comentários, análises, interpretações são fragmentos colhidos em estudos com autoridade no campo, de modo a consubstanciar a importância emblemática da obra no interior de tal gênero ou período, muitas apresentando como complementares visões distintas e contraditórias. Os conteúdos mantêm-se centrados no estudo de um cânone escolarizado, mas a leitura dessas obras foi substituída pelos resumos e explicações pretensamente históricas. Aliás, o próprio Gustave Lanson, o “pai da história literária”, “lamentava que se ensinasse essa nova disciplina nos liceus uma vez que a maioria dos alunos não havia lido as obras cuja história aprende” (VERRIER, 2007). A história da literatura se instituiu implicitamente como o verdadeiro ensino da literatura, como o seu objeto. Ou seja, quando se fala em ensino de literatura desemboca-se numa história da literatura de teor positivista que vem sendo, desde os anos 70 do século passado, insistentemente denunciada como arremedo de história, mais inócua ainda porque as obras de que se alimenta não são mais lidas pelos alunos (...). . (REZENDE, 2011, p. 279)

Essas discussões não são incomuns nos estudos críticos que envolvem questões de literatura e história. Esse é um espaço de tensão, marcado por inúmeros debates. Diante dessa problematização, consideramos adequado retomar a visão de Roland

Barthes sobre o assunto. Em sua obra emblemática **Sobre Racine**, no capítulo "História ou literatura", descreve:

> Tomemos una historia de la literatura (cualquiera que sea: no estamos estableciendo un antecedente, reflexionamos sobre un régimen); de historia sólo tiene el nombre: es una serie de monografías, cada una de las cuales encierra casi solamente a un autor y lo estudia por sí mismo; la historia ahí no es más que una sucesión de hombres solo; en resumen, no es una historia, es una crónica. Ciertamente, el esfuerzo de generalización existe (y más cada vez) y está sustentado en géneros y escuelas, pero siempre se limita a la literatura en sí; es un cortés saludo ofrecido al pasar rumbo a la trascendencia histórica, un entremés antes del plato principal: el autor. Toda historia literaria nos conduce de este modo por una secuencia de críticas cerradas: no hay diferencia entre historia y critica; […] la historia literaria no es más que la historia de las obras. (BARTHES, 1992, p.175)

Este autor criou uma polêmica ao levantar dúvidas sobre a validade de estudos literários, com investigações de linha histórica que têm o autor como o principal objeto de estudo. Sua crítica remete aos estudos literários centrados em questões periféricas ao texto, principalmente em relação ao autor, quando se procura investigar as relações do escritor com a história, o que para ele configura um desvio no objetivo dos estudos que devem apresentar um maior entendimento das obras. Barthes (1992) também critica os estudos de história literária, nos quais o autor ocupa o lugar do acontecimento na "história historicizante". Ele ressalta as dificuldades de se analisar a literatura como produto histórico, em virtude de contradições presentes na própria literatura que é signo de uma história e, ao mesmo tempo, é resistência a essa história.

A história da literatura, para o autor, não deve investigar o que ocorre com o autor quando escreve, mas sim, questionar o que uma obra fornece de seu tempo. Apesar de considerar ser fundamental conhecê-lo, saber quem é o autor, isso não pode obstruir o conhecimento sobre a obra, pois levaria a uma visão falsa da história da literatura. Barthes (1992) ainda afirma que seria mais interessante pensar no que uma obra oferece de sua época do que tentar entender o que ocorre no "foro íntimo" de um autor. O texto literário não é um objeto histórico como outros e também não é um fato linguístico simples, haja vista que o seu valor advém de sua origem no campo artístico, pelo fato de ser uma criação da arte que usa a linguagem, o que torna mais difícil interpretar a obra literária. Nesse sentido, há um estatuto histórico e

outro psicológico, visto que a literatura é criação. Barthes (1992) ressalta, dessa forma, a importância do discurso criativo – elemento da sensibilização e da imaginação – que pode fugir ao histórico. Esse assunto seria de competência da psicologia, não da história. Portanto, para o autor, a obra deve ser vista como um documento que traz vestígios de uma atividade com uma visão particular, aliando a história literária à sociologia, com interesse nas atividades e nas instituições, e não nos indivíduos, simplesmente. Em outras palavras, a história literária só é possível se sociológica, se interessada nas atividades e nas instituições, e não nos indivíduos, na melhor das hipóteses, a história literária é sempre a história das obras.

Em trabalhos mais recentes, há muitas discussões que permeiam as relações entre literatura e história. O crítico Jean Verrier tem desenvolvido trabalhos sobre o ensino da literatura, discutindo questões relativas ao conteúdo a ser trabalhado nos cursos, principalmente em relação aos textos que devem ser estudados, questionando qual produção literária deve ser objeto de ensino nas escolas: literatura nacional e literaturas estrangeiras, por meio de análises comparativas? Literatura clássica ou popular? Outro aspecto abordado pelo autor é a flexibilização do currículo debatida na França em 2000, que causou inúmeras discussões envolvendo professores, alunos, governo e sociedade, criando polêmicas acerca do ensino de literatura: “ensino *light* ou *cursus* clássico?” (VERRIER, 2007, p. 209) e contribuindo para as reflexões sobre as dificuldades enfrentadas no ensino de literatura atualmente, em relação ao estudo de eruditos e populares, de clássicos e contemporâneos:

> Tampouco a abertura para as literaturas contemporâneas leva a descartar os clássicos. A questão da transmissão do patrimônio permanece uma das tarefas principais do professor de literatura. No entanto, a noção de patrimônio deve ser problematizada. Por exemplo, o século XVII francês, do modo como foi escolarizado no século XIX — e privilegiado depois no ensino já que concebido como um momento de perfeição na evolução da língua e da literatura francesas —, aparece como uma representação entre outras. O teatro, particularmente, com a sucessão das encenações contemporâneas, ajuda-nos a ver que a imagem que fazemos hoje é diferente daquela que se fazia no século XVII, no XVIII e daquela que se fará no século XXII. As obras clássicas são talvez aquelas capazes de uma nova leitura a partir do conhecimento das obras contemporâneas. (VERRIER, 2007, p. 212)

Como pode ser observado, esse assunto não é exclusividade das pesquisas nacionais, os problemas estão no cerne do ensino de literatura no Ocidente e é objeto de estudo e debates em muitos países.

2.1 A concepção metodológica do livro didático

Na descrição da metodologia, presente no **Manual do Professor** após fazerem considerações sobre o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA, no ENEM e no SAEB, os autores do livro didático afirmam que um dos objetivos das aulas de literatura é apresentar aos alunos textos literários e torná-los leitores competentes, ou seja, formar um leitor capaz de compreender as especificidades dos diversos textos e de desenvolver habilidades que lhe permitam a ampliação da capacidade de interpretação textual. Os autores também indicam o uso que se pode fazer dos estudos literários para se atingir objetivos relacionados ao aprendizado de questões relativas aos temas de caráter social:

> [...] pela natureza dos objetos de trabalho, a disciplina ainda pode contribuir decisivamente para a construção de valores essenciais para a vida cidadã, como ética, solidariedade, autonomia, aceitação do diferente, afetividade, respeito, participação social. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 3)

A seguir, os autores fazem críticas ao modo “engessado” com que o ensino de literatura tem sido realizado, com práticas cristalizadas, ênfase na história literária em detrimento da leitura dos textos literários. São os próprios autores do livro didático que, nesta parte destinada à orientação dos professores, informam sobre a metodologia que escolheram para a realização dos estudos literários. Referem-se aí a uma *nova* perspectiva metodológica e apontam como fundamentação teórica as ideias de Antonio Candido no que se refere às relações entre literatura e sociedade; as teorias relacionadas aos estudos dos gêneros textuais, de Bakhtin; e os estudos de Hans Robert Jauss, relativos à diacronia e à sincronia. Assim, conforme os autores, o processo de construção da obra didática está ancorado nas seguintes teorias: dialogismo, literatura como um sistema e a estética da recepção. Por isso, a seguir nos estendemos sobre a ideia de formação e de sistema literário, bem como sobre o pensamento de Jauss e também sobre as teorias de Bakhtin, indicadas pelos autores.

A obra de Antonio Candido contribui para entender a literatura tanto do ponto de vista estético, como sociológico e histórico. Candido em seus estudos construiu diálogos entre a produção cultural e a realidade social econômica e política do país. Entre os conceitos mobilizados por ele, o de sistema literário aliado à ideia de formação ocupa lugar central. Em uma linha sociológica, aborda a literatura mediante um processo dialético, revelando a tensão entre as condições locais para a produção da literatura e a tradição ocidental.

Em **Formação da Literatura Brasileira**, no prefácio e na introdução, Antonio Candido apresenta o conceito de formação e justifica as escolhas para a realização dos estudos que faz na obra, enquanto o conceito de Sistema Literário está assentado em alguns fatores considerados fundamentais (o texto, o público e o contexto): a questão da autoria, uma produção escrita que apresente certa regularidade, que se mostre algo mais permanente, construindo de certa forma uma tradição cultural (o texto); além disso, há um foco na recepção, é preciso haver um público leitor, responsável por desenvolver o processo de interação necessário à tradição cultural literária e que se constitua em agente importante para que o sistema se concretize como tal. De acordo com Candido (1961) para configurar um sistema literário, os escritores precisam ser conscientes de sua atuação, de modo que sejam participantes de um processo que alie valores da tradição a uma boa dose de inovação, promovendo o que Candido chama de continuidade literária. É preciso, também, que haja autores com interesses comuns, com o objetivo de construir uma tradição:

> Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e por que se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias de literatura propriamente dita, considerando aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes de uma fase. (CANDIDO, 1961, p. 25)

Segundo o crítico, para que haja um sistema literário é necessário o trabalho de vários escritores, intelectuais conscientes de que participam de um processo de construção de uma literatura. Candido (1961) faz um recorte na história literária brasileira e vê que antes do século XIX, seus princípios ainda não poderiam ser observados plenamente. Esses elementos ficaram mais claros no Romantismo, quando já se tinha maiores condições para a criação de uma literatura autônoma: o

anseio de se fundar uma nação logo após o momento de independência política do país e havia a consciência dos escritores do movimento de que era necessário, por meio da literatura, traçar um espírito nacional. Para Candido, os escritores ligados a esse movimento literário, em virtude das questões históricas já apontadas, fizeram um grande esforço para construir uma literatura que desse feição e expressão literária ao nosso espaço físico e social.

Sua visão para a construção do conceito é bem objetiva: o conceito de sistema literário só pôde se constituir nesse momento histórico, porque houve escritores que comungaram ideias e elementos estéticos. Ocorreu, também, uma produção literária de certa forma sistematizada, principiando uma tradição, e os textos circularam em um ambiente de leitura, mesmo que restrito. O leitor foi se tornando um agente importante no processo. Assim, todos os aspectos considerados por Antonio Candido para que um sistema possa existir estavam dados naquele presente momento. O conceito de sistema literário é ainda válido e pode ser um instrumento para análise e reflexão acerca da produção literária latino-americana. As ideias deste autor são importantes para pensarmos o ensino de literatura contemporânea em países da América Latina, tendo em vista que seus estudos apresentam reflexões críticas que se baseiam em elementos estéticos, históricos, sociológicos e contribuem para que se entenda o conceito de literatura que é trabalhado no livro didático.

De acordo com Flavio Leal[25], no Brasil, prevalecem na crítica contemporânea, na passagem do século XX para o XXI, os estudos vinculados a duas correntes de pensamento: *a Teoria da Estética da Recepção e do Efeito* e os *Estudos Culturais* ou *Transculturais*. Para o crítico, é possível aproximar os estudos de Antonio Candido da primeira vertente, em virtude de haver em seus trabalhos críticos sobre a concepção de literatura uma discussão sobre o discurso ficcional, o imaginário e a realidade, e, também, por incidir em sua obra elementos que permitem analisar a importância do leitor no processo de configuração do sistema literário. De acordo com Leal, Candido apresenta discussões não só sobre o contexto cultural e social

[25] Autor do artigo “Nos rastros do rastreador: Antonio Candido. Sobre a crítica literária brasileira”, publicado na *Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid* Disponível em: https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero30/cribrasi.html Acesso em 16/01/2014.

de produção, mas também aspectos referentes à recepção e à transmissão de obras literárias, promovendo reflexões sobre autores, obras e leitores. O crítico afirma que é possível desenvolvermos estudos sobre a relação do sistema literário brasileiro com outros sistemas literários, como, por exemplo, os de países latino-americanos. De certa forma, compreendemos que os autores do livro didático compartilham desse pensamento exposto por Flávio Leal, em virtude de suas colocações se encaixarem muito bem no que está presente no manual do professor, constante no livro didático, pois Cereja e Magalhães (2013b) descrevem que, metodologicamente, seguem princípios definidos por Candido, Jauss e Bakhtin, para a construção da proposta de ensino que apresentam na obra.

William Roberto Cereja (2005), em obra já mencionada, discorre igualmente sobre Candido, Bakhtin e Jauss a respeito de texto e contexto, literatura e historicidade, e historiografia literária. O autor aproxima o pensamento de Antonio Candido das teorias de Bakhtin, estabelecendo comparações e apontando como os estudos, apesar de não terem inicialmente nenhuma relação direta, contribuem, em seu ponto de vista, para a construção de uma proposta de ensino de literatura inovadora:

> Comparando as obras de Antonio Candido e Mikhail Bakhtin, nota-se apesar das diferenças de contexto e de foco, há vários pontos de contato entre o pensamento dos dois intelectuais no que se refere ao modo como veem a literatura. Primeiramente, vale ressaltar o interesse de ambos por questões relacionadas com a filologia. Não a filologia do ponto de vista de vista estritamente linguístico, mas da crítica filológica, que entre outros assuntos, se interessa pela origem e pela evolução de determinas formas e gêneros literários. (CEREJA, 2005, p. 146)

Observamos que o ponto de contato é o gênero. O autor menciona que Candido, em seus estudos, teve um grande interesse pelo surgimento do romance no Romantismo e que também estudou a tradição da novela picaresca no ensaio “Dialética da malandragem”. Cereja ainda alia a isso o fato de Bakhtin também ter desenvolvido diversos estudos sobre gêneros da literatura, inclusive seu interesse pela sátira e pelo romance. Ao final, ele sintetiza suas reflexões sobre os três, afirmando que os estudiosos:

> 1º) Buscam a síntese entre as preocupações estéticas da crítica formalista e as relações entre literatura e historia de abordagem marxista.

> 2º) Reconhecem a existência de uma relação dialética entre o contexto histórico-social (os elementos externos) e os elementos internos da obra de arte.
> 3º) Apresentam uma concepção culturalista do fenômeno literário, o que implica reconhecer a existência de relações dialógicas entre a literatura e outras artes ou outras áreas do conhecimento.
> 4º) Apresentam (inclusive Antonio Candido, a nosso ver) uma visão não linear de historicidade, que reconhece o diálogo de uma obra literária com obras do passado e do futuro. (CEREJA, 2005, p. 160, parênteses do autor)

Essas colocações de Cereja (2005), unidas às informações presentes no **Manual do Professor**, permitem compreender melhor a perspectiva metodológica que o livro didático apresenta como inovador, por ter o dialogismo como elemento central. Percebemos que os autores desse livro didático assumem, em relação ao ensino de literatura, uma postura comparativa, pois utilizam procedimentos comuns aos estudos comparados mais tradicionais, como o estudo de fontes e influências, muitas vezes procurando estabelecer filiações, derivações, fundamentando-se na relação entre autores, obras, culturas e elementos da historiografia literária. No entanto, também se apropriam dos estudos que levam em consideração as contribuições dos princípios teóricos desenvolvidos por Bakhtin nos estudos comparados, principalmente no que se refere aos aspectos dialógicos e intertextuais.

O dialogismo definido por Bakhtin (2011) se baseia no princípio de que todo enunciado linguístico se fundamenta sobre um diálogo implícito com outros enunciados. De acordo com o pensador, o conceito de dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, pois em todas as situações de comunicação ocorrem relações dialógicas, tendo em vista que todo discurso produzido está permeado pelo discurso do outro. Rompe-se, assim, com uma visão de originalidade discursivo baseada na noção de autoria individual, afinal, o discurso é fruto de uma produção coletiva. De acordo com Barros (2003) e Brait (2009) o texto é um objeto de significação, uma construção estruturada, e também objeto cultural, cujo sentido depende, em suma do contexto sócio histórico. Apreendemos que são esses princípios que norteiam as reflexões e as posições que assumem os autores do livro didático quando estabelecem aproximações entre Candido e Bakhtin, principalmente William Roberto Cereja em obra individual.

Aliado a esse conceito surge outro tão significativo quanto este: a intertextualidade. A noção de intertextualidade nasce dos princípios teóricos definidos por Bakhtin, no entanto, quem organiza e formaliza o conceito é a crítica literária e psicóloga Júlia Kristeva (1978), para quem o processo de leitura realiza-se como ato de reconhecer e retomar elementos já reconhecidos, pois estavam presentes em outros textos. Desse modo, o ato de ler pressupõe a apropriação de informações novas e antigas revisitadas. Um texto remete a outros textos, trazendo referências anteriores, que se renovam e se somam às outras ideias, ocorrendo uma ressignificação. Segundo a autora, a intertextualidade aparece em um diálogo de textos, em virtude de o texto nascer de um movimento duplo: para o ato de reminiscência ou de evocação de outro o texto; para o ato de transformação desse texto em outro.

Esses princípios foram fundamentais para proposições didáticas constantes no livro, que apresenta diversos textos em diálogo, em várias atividades, inclusive em seção de ensino chamada de “Literatura comparada”, em que se tem estudos aproximando textos de épocas diferentes da literatura brasileira, textos brasileiros com textos da literatura de outros países e textos literários com outras produções artísticas.

É importante ressaltar que os princípios presentes nas teorias desenvolvidas por Hans Robert Jauss sobre literatura e leitura, quantos às relações entre diacronia e sincronia, o texto e o leitor ressoam no discurso presente no manual do professor. Ainda que Wolfgang Iser não seja citado diretamente, pelo discurso e pela forma como os autores indicam que os estudos literários são encaminhados, intuímos que suas teorias também influenciaram as concepções e procedimentos do livro didático. Jauss e Iser analisaram a relação do leitor com o texto e definiram parâmetros para o que se chamou de *estética da recepção* e *teoria do efeito*. Nesses estudos, ficou evidente a importância do leitor. Ler é construir significados, o que faz do leitor um coautor do texto – sem a leitura, o texto não se concretiza.

Jauss (1994) ao expor seus princípios sobre o papel do leitor na produção de sentido, afirma que todo leitor ao iniciar a leitura possui um horizonte de expectativas, fundamentado em seu conhecimento de mundo, em suas leituras anteriores, em seu contato com o assunto, que é tema central do texto. O processo de leitura está relacionado a fatores internos e externos ao texto, porque nossas crenças, ideologias, valores sociais e morais interferem no processo de

interpretação. No ato de leitura, o leitor não pode deixar de lado todo um conhecimento adquirido anteriormente de ordem social, cultural e histórica, portanto, a interpretação que fizer de determinado texto será fundamentada nesse repertório, o que está relacionado com o horizonte de expectativas indicado pelo autor.

Os dois teóricos trabalham com ideias complementares ao pensar na relação texto-leitor. De acordo com Iser (1996, p. 49), os procedimentos de interpretação têm a leitura como uma pressuposição indispensável, é um ato que antecede os atos interpretativos. É no processo de leitura que se realiza a interação central entre a estrutura da obra e o seu receptor. Assim, tona-se evidente que o valor do texto literário depende tanto de seu autor quanto de seu leitor. Como afirma o crítico: “A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor.” (ibid., p. 50)

Cereja e Magalhães (2013b) referem-se, entre outras questões, a esses aspectos ao apontar a fundamentação teórica na qual se baseiam para a construção do livro didático. Como os autores indicam, Jauss desenvolveu princípios de análise crítica da obra literária, repensando o papel do leitor, destinatário primordial dessa produção. Mencionam que Jauss também refletiu sobre o processo de apreciação da obra literária em momentos diversos, com realidades históricas diferentes, pois ele busca compreender como funcionam as ressignificações, originadas no processo de novas interações, que ocorrem no contato da obra com diferentes leitores, na experiência de fruição da obra de arte.

Essas colocações estão relacionadas com o seguinte trecho da obra de Jauss (1994):

> A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor, que os receber, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de fatos literários conforme os registram as histórias da literatura convencionais é mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso não constituindo história algum, mas pseudo-história. (p. 25)

Jauss alia a história da literatura ao processo de recepção das obras e critica uma história literária que ignora esse processo, visto por ele como primordial para que uma obra assuma seu lugar na história literária, uma vez que somente por meio dos leitores que se apropriam novamente da obra, esta segue produzindo seu efeito. De acordo com Regina Zilberman (1989), a partir de teoria de Jauss, é possível entender que o leitor tem papel ativo no processo de atualização da obra literária através da leitura, pois é ele quem deve preencher os vazios presentes no texto. Por isso, a leitura da obra se modifica em épocas diferentes, tendo em vista que outro momento também traz leitores com "horizontes de expectativas" (JAUSS, 1994) diferentes.

Ainda retomando o pensamento de Jauss, Cereja e Magalhães (2013b) observam o posicionamento do crítico em relação à necessidade de trabalhar o estudo de literatura com uma perspectiva sincrônica, pois uma postura diacrônica leva ao estudo somente das obras que se destacaram em determinado momento histórico. Jauss (1994) propõe uma abordagem diferenciada da história literária, buscando articular tanto o aspecto diacrônico, ou seja, a recepção do texto ao longo da história, quanto o sincrônico, que é a recepção atual de um texto. Nesse sentido, tem-se em ênfase o processo de recepção da obra e é possível analisar como ela foi recepcionada pelo leitor. Os autores defendem que os estudos literários precisam fazer um recorte na diacronia literária que permita também a abordagem sincrônica da literatura, a partir da perspectiva de Jauss, citado por eles:

> [...] a tradição da arte pressupõe uma relação dialógico do presente com o passado, relação esta em decorrência da qual a obra do passado somente nos pode responder e "dizer alguma coisa" se aquele que hoje a contempla houver colocado a pergunta que a traz de volta de seu isolamento. (JAUSS, 1994, p. 40 apud CEREJA; MAGALHAES, 2013b, p. 8)

Como vemos, seguindo o pensamento de Jauss, os autores se propõem a desenvolver os estudos dos textos literários, seguindo duas linhas que se fundamentam na visão diacrônica e na visão sincrônica da literatura: a primeira desenvolve os estudos com enfoque na época, no levantamento de elementos estéticos observáveis em um período e a segunda linha segue princípios que permitem a comparação e aproximação de elementos estéticos de épocas distintas. Quando o espaço destinado ao estudo da historiografia literária é maior, evidencia-

se o período de produção, o texto, com suas qualidades literárias, fica em segundo plano. Os autores desse livro alegam que o livro construído por eles evita esse tipo de trabalho.

Cereja e Magalhães (2013b) afirmam que não abdicam de estudos sobre o contexto histórico de produção, sobre os estilos e sobre os autores. Também não defendem que, nos estudos literários, descarte-se a análise de elementos estéticos, no entanto, consideram que o texto só pode cumprir uma função quando é lido. E para ser lido há necessidade de um sujeito que se disponha a realizar tal tarefa, ou seja, desafiado a ler, pois nem todos gostam de ler, muitos acham a leitura um ato cansativo e não se sentem seduzidos pelo texto. Cereja (2005) ressalta que são recorrentes os discursos sobre as dificuldades para se formar leitores “competentes” hoje, e, para uma parcela dos estudantes, as aulas de literatura tornaram-se enfadonhas e reprodutoras de discursos fechados. Por isso, Cereja e Magalhães (2013b) declaram que propõem que os estudos literários, como eles indicam, não fique “engessado”, oferecendo só aspectos cristalizados, e alertam que o mais importante é desenvolver as capacidades leitoras dos alunos, ampliando seus horizontes culturais.

A obra de Cereja e Magalhães (2013b) reflete as discussões realizadas nas últimas décadas nas quais há uma confluência de ideias sobre a importância do leitor no processo de significação, uma vez que o sentido não reside no texto, pois ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor. Há várias possibilidades de leitura de um texto, isto é, não há uma única leitura. A grande leitura, diríamos, a verdadeira ou adequada, que ao ser realizada por um crítico conhecido deveria ser aceita e seguida por outros leitores. Há diversas maneiras de ler e todas elas apresentam diferenças e singularidades.

As leituras são sempre plurais de acordo com Bourdieu e Chartier (2001). No diálogo entre os dois pensadores, em que discutem a “Leitura como uma prática cultural”, fica claro que há várias situações de leitura, historicamente variáveis. Não se pode, portanto, universalizar uma forma particular de leitura, aspecto que muitas vezes tem sido realizado em ambientes escolares, que dão privilégio a uma leitura crítica em particular, com a visão de uma autoridade no assunto e não permitem que outras interpretações sejam realizadas. Como afirma Bourdieu nesse diálogo:

“pensamos que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir a chave. Quando de fato nem todos os textos são feitos para serem lidos nesse sentido.” (p. 234) Ou seja, há textos diferentes e também diferentes motivos para executarmos a leitura, de modo que os processos de leitura não devem ser sempre os mesmos. O leitor não tem sempre o mesmo perfil, assim como as leituras. Nenhuma leitura pode ser vista como a final ou aquela que totalmente captou os sentidos do texto.

2.2 Uma unidade para o contemporâneo: de 1940 até a atualidade

Nesta parte do capítulo, apresentamos uma análise da unidade destinada ao estudo de literatura contemporânea presente nas obras didáticas, publicadas em 2013, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O objetivo não é discutir sobre o que o livro didático teria de expor ou como essa literatura deveria ser estudada, mas refletir sobre os parâmetros de seleção e exposição de escritores e obras, e quais as propostas de análise e interpretação de textos.

2.1.1 Disposição do conteúdo

Como já mencionamos, as obras produzidas por esses autores sempre foram bem aceitas pelo mercado e foram se alterando com o passar dos anos. Desde sua primeira edição em 1990 até a mais recente, de 2013, muitos aspectos foram modificados, principalmente no que se refere à apresentação gráfica da obra. Isso talvez se explique pela importância que a linguagem não verbal adquiriu nos últimos anos, influenciando na produção dos livros e na estrutura dos textos escolares, que procuraram se tornar mais atrativos aos estudantes atuais, assentando-se no sedutor exemplo da publicidade.. Quando observamos a primeira edição da obra, verificamos que prevalecem as cores branca, preta e cinza, muito diferente da edição recente, mais colorida e repleta de imagens, o que pode ser notado pelas diferenças na capa, conforme demonstram as ilustrações 6 e 7, a seguir.

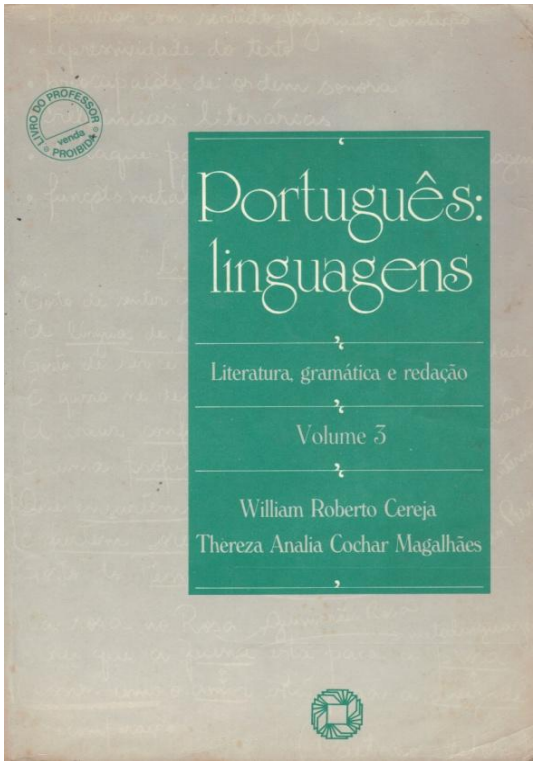


Ilustração 6: Capa do livro Português: Linguagens – 1ª edição.
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (1990).

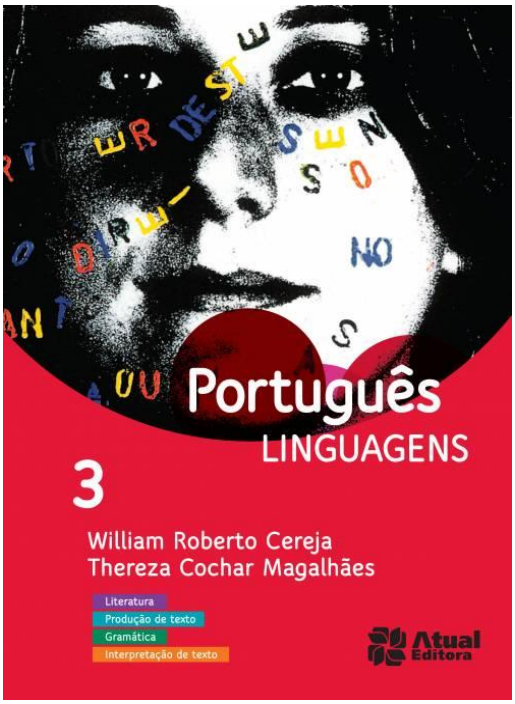


Ilustração 7: Capa recente do livro Português: Linguagens
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013a).

Como já comentamos, os autores procuraram adaptar a obra às novas condições de mercado. Há mais modificações na apresentação visual do que no conteúdo, que se reproduz nas diversas edições com poucos acréscimos e alterações. A primeira edição era simples, neutra, com poucas imagens, diferente do que se tem hoje, cujas edições apresentam capas coloridas e as páginas têm uma diagramação semelhante à aplicada em diversas mídias como jornais, revistas, websites, peças publicitárias etc. Os livros têm novos formatos e os textos ficaram mais curtos para dar lugar às ilustrações.

2.2.2 Como se organiza a unidade: capítulos e autores

A estrutura da obra, no que se refere à literatura, também é descrita pelos autores do livro no manual do professor: dividida por unidades e de acordo com o critério de organização dado pelo movimento literário. Cada unidade apresenta subdivisão em capítulos, centrados em tendências estéticas ou em um autor de referência. Via de regra, esses capítulos se iniciam com o estudo de um ou mais textos de autoria dos autores que se destacam no período; em seguida, há a apresentação de características comuns entre os escritores, com destaque para aspectos temáticos e estilísticos. Ao final de cada unidade, há capítulos, que nas edições anteriores eram intitulados “Diálogos” e na edição mais recente são chamados de “Literatura comparada”, nos quais os autores estabelecem aproximações e comparações entre escritores brasileiros de épocas diferentes ou entre os escritores de nossa literatura e escritores de outras nacionalidades. Esses “diálogos” ocorrem, em maior frequência, com a literatura europeia relacionada aos movimentos literários do período estudado, havendo em alguns momentos aproximações entre autores e textos de épocas diferentes e também com outras artes, principalmente, a música e o cinema.

Antes de observarmos o que se estuda na literatura contemporânea, fizemos uma verificação dos conteúdos presentes nos outros volumes, procurando entender melhor o que os autores seguem para definir conteúdos e métodos.

Encontramos no volume 1 uma introdução que enfatiza a leitura, discutindo o prazer de ler, a importância cultural da literatura e apresentando diversos boxes com

pequenos trechos de autores diversos, dramaturgos, cineastas, atores, historiadores, jornalistas. Nessa parte, há um texto de Pablo Neruda que recebeu o título de “A palavra” – trecho da obra **Confesso que vivi** – cujo objetivo não é estudar seus aspectos estilísticos e temáticos, mas refletir sobre a relação do homem com a palavra. No capítulo sobre “O que é literatura”, os autores apresentam considerações importantes sobre aspectos catárticos e hedonísticos da literatura.

Ao seguir uma estrutura linear e convencional na apresentação dos movimentos literários, evidentemente o livro começa expondo aos alunos o Trovadorismo e as bases da literatura de língua portuguesa. Há textos selecionados e em destaque para conduzir as reflexões e complementar as informações; bem como são feitas referências à literatura mundial, comparações e fontes da produção literária são apresentadas de modo organizado e sistemático. A mesma organização se encontra no estudo de outras tendências. Também é característica dos autores dessa obra didática colocar textos da área de crítica literária e de história para iniciar os estudos. Nesse caso, observamos Leo Huberman, com trechos de **História da riqueza do homem.** Há informações históricas sobre a literatura portuguesa da Idade Média e também dados referentes ao processo de formação da Língua Portuguesa, em virtude de ser, nesse momento, que o idioma surge como língua independente.

No segundo volume, há estudos sobre o Romantismo e o Realismo, com destaque para obras de Alencar, Álvares de Azevedo, entre os românticos, e para Machado de Assis, na unidade sobre o Realismo. Nesse volume, também há comparações e intersecções com outras literaturas, além de diálogos com a produção europeia e com a norte-americana, o que enriquece e amplia as possibilidades de interpretação sobre as obras literárias.

O terceiro volume apresenta o estudo do Modernismo e, ao final, da produção contemporânea. Em relação ao estudo dessa literatura moderna e contemporânea, a estrutura didática escolhida pelos autores mantém o perfil estabelecido em toda a obra. Seguindo padrões convencionais do ensino de literatura no Brasil, o livro se organiza separando em três momentos o Modernismo e indica a terceira fase como o início da produção contemporânea. Há uma unidade voltada para o estudo dessa literatura. Esta unidade é subdividida em capítulos, nos quais se estudam textos e autores do período, com destaque para os escritores do que se convencionou

chamar de “Geração de 1945”: João Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto. Como já mencionado, é recorrente o estudo do trio como os principais escritores de início da produção contemporânea, em virtude da importância desses escritores no cenário cultural brasileiro da segunda metade do século XX e da recepção que tiveram ao longo das décadas. Por fim, há um capítulo intitulado “Tendências da Literatura contemporânea”, no qual há apreciações sobre o Concretismo, o Neoconcretismo e sobre poetas e prosadores que surgiram nas últimas décadas do século passado e no início do século XXI.

Na obra em volume único, dedicada exclusivamente ao estudo da literatura brasileira, também há uma unidade dedicada à literatura contemporânea, seguindo a mesma estrutura e com os mesmos textos presentes no volume 3 da coleção para o Ensino Médio[26]. A organização dessa unidade segue um padrão semelhante nas duas formas de oferecimento do texto escolar no que diz respeito à literatura; os textos explicativos, as leituras selecionadas e os comentários são os mesmos. Assim como ocorre no início de outras unidades, nesta também há um pequeno texto com elementos informativos sobre o conteúdo que será estudado, com *links* e indicações de leituras.

Geralmente, no início das unidades, há explicações sobre a divisão e exposição do conteúdo, no entanto, não encontramos nesta parte um texto que justifique com mais profundidade a definição de contemporâneo. Há somente a apresentação do conteúdo geral, em que se indicam as mudanças observadas nas produções literárias a partir de 1945 e se fornece informações sobre o contexto histórico. Também são apontados os principais escritores que serão estudados: Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral. A seguir, no início do capítulo dedicado a Clarice, há estudo de trechos de obras dos três escritores. Os autores do livro apresentam como literatura contemporânea simplesmente a produção posterior à Segunda Guerra Mundial, denotando que é um marco histórico temporal um dos elementos definidores da divisão didática. Primeiro, indicam aspectos relativos ao contexto histórico: “Terminada a Segunda Guerra, o Brasil entra num novo período de sua história, marcado pelo desenvolvimento econômico, pela democratização

[26] Também há livros destinados unicamente ao estudo de gramática e de produção de textos produzidos por Wiliam Roberto Cereja e por Thereza Cochar Magalhães**.** Entendemos que este tipo de divisão em livros diferentes tem como objetivo atender às escolas que optaram por trabalha em três frentes, dividindo o conteúdo de língua de portuguesa em literatura, gramática e redação.

política e pelo surgimento de novas tendências artísticas e culturais.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 536). Na sequência, os autores descrevem que: “A primeira manifestação de mudança na literatura se dá com a geração de 1940-1950, cujo objetivo é renovar os meios de expressão a partir de uma pesquisa em torno da linguagem.” (p. 536)

Não há explicações mais aprofundadas do que seja essa inovação. São indicadas somente as tendências literárias e culturais que surgirão após a produção dessa geração de 1945: Concretismo, Tropicalismo e Bossa Nova, a serem estudados em capítulo posterior. A seguir, Cereja e Magalhães fazem breves referências à ditadura militar, especificamente ao AI-5, comentam a repressão violenta empreendida no período. Em virtude dessa situação política, eles consideram que há um refluxo na produção artística e uma dispersão cultural, e que por isso houve uma valorização de tendências individuais em detrimento de movimentos artísticos organizados. Ainda, segundo os autores do livro didático, o quadro se mantém nesse início de século XXI.

O que vislumbramos no texto inicial é que houve destaque para os diferenciais estéticos presentes na produção dos escritores a partir de meados do século XX. O fato de não haver nenhuma orientação sobre o conceito de contemporâneo, talvez se justifique porque os autores considerem que a noção que comumente se tem do contemporâneo ainda é vaga e imprecisa, os estudos são recentes e não dão conta de apresentar a dimensão dessa produção, afinal esse é um objeto que está ainda em formação, é a literatura que está sendo produzida ou está sendo “descoberta” pelos leitores na atualidade.

Consideramos que os autores têm consciência de que a produção dos anos 1940, 1950, 1960 não pode ser entendida por um estudante do Ensino Médio como algo contemporâneo. Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Mello Neto, na década de 1960, eram escritores vistos como pertencentes a uma terceira geração do Modernismo, mas já incorporando denominações que revelavam que essa produção era diferenciada, pois não seguiam as mesmas características da geração anterior, principalmente, em relação ao romance, gênero que se renova com os novos escritores que subvertem os esquemas tradicionais, inovando também em

relação à linguagem utilizada. Antonio Candido, no artigo “A Literatura Brasileira em 1972”, refere-se a essas mudanças:

> O grande impacto renovador de Clarice Lispector nos anos 40, e o de Guimarães Rosa nos anos 50, parecem ter desnorteado um pouco a ficção brasileira. Imitá-los, seria difícil, porque apresentam fórmulas demasiado pessoais, sem a racionalização teórica que permite transmiti-las, como as que serviam de base à difusão das inovações poéticas. Além disso, tanto um quanto outro se caracterizam por desromancizar o romance, puxando-o da prosa para a poesia, do enredo para a sugestão, da coerência temporal para a confusão do tempo. E isto tudo era mais ou menos difícil de incorporar a um gênero que, ao contrário da poesia, é objeto da demanda relativamente grande por parte do público, o que obriga manter certa comunicabilidade.
>
> Por outro lado, era igualmente difícil continuar escrevendo como se aqueles dois grandes escritores não tivessem existido, porque eles abalaram padrões anteriores: os do romance de análise, que Clarice Lispector dissolveu no caleidoscópio das impressões, ou os do romance regional, que Guimarães Rosa despojou das suas cômodas muletas, o pitoresco e o realismo. Sem contar que ambos abalaram e questionaram a linguagem da ficção. (CANDIDO, 1979, p.10)

Em livros didáticos das décadas de 1970, 1980 e 1990 era comum as produções de Guimarães Rosa, Clarice Lispector e de João Cabral de Melo Neto serem classificadas como a terceira fase do Modernismo, quando então se apontavam as mudanças, os valores dessa geração, as características marcantes, porém não se acentuava sua ruptura com o Moderno. É o que encontramos, por exemplo, em **Antologia da literatura Brasileira**: textos comentados, volume II, de A. Medina Rodrigues et al., versão de 1979, obra que também apresenta uma ordenação cronológica de estilo de épocas e autores. Há explicações biográficas, indicação de características e seleção de textos com questões que levam às interpretações relativas a elementos temáticos e estilísticos, buscando-se analisar as características literárias predominantes em um estilo. O contemporâneo indicado nessa antologia é apresentado como uma produção de vanguarda, ressaltando tendências poéticas. Os autores apontam, no final da década de 1980, as dificuldades para classificar o contemporâneo, citam novidades da prosa, indicando nomes como o de Raduan Nassar (**Lavoura Arcaica**), mas alertam que optaram por apresentar melhor a produção poética, e de modo especial o Concretismo, a Poesia Práxis e a obra poética de Ferreira Gullar.

Domício Proença Filho, em **Estilos de época na Literatura**, obra publicada em 1967, com segunda edição em 1969, também apresenta a divisão do Modernismo em três fases. O autor afirma que, sem que se perca de vista o aspecto global do movimento, é possível admitir três fases: uma primeira, de 1922 até 1930; uma segunda, de 1930 até 1945; e, por fim, uma terceira fase que está situada entre 1945 e os dias atuais, tendo como referência o final da década de 1960. O professor alerta, no entanto, que:

> Tal posição mostra a urgente necessidade de um sério estudo que implica num levantamento e análise das obras publicadas nesta faixa de tempo, pois nos últimos anos novas tendências vêm marcando a produção literária no Brasil, em autores novos e mesmo em escritores já consagrados. (PROENÇA FILHO, 1969, p. 327)

Nas décadas seguintes, esses escritores ora aparecem em livros didáticos como pertencentes à terceira fase do Modernismo, a chamada “Geração de 45”, ou ao Pós-Modernismo. Os autores de livros didáticos consideram que a partir de 1945 ocorreu uma ruptura dos esquemas narrativos observáveis nos romances produzidos nos anos de 1930. Douglas Tufano, na obra didática **Estudo de Língua e Literatura**, 3ª edição, publicada em 1980, usa o termo Pós-Modernismo, no entanto, ressalta que há dificuldades para “descrever exatamente as correntes ou tendências contemporâneas, pois a maioria dos autores ainda está em atividade [...]” (TUFANO, 1980, p.147). Apesar disso, o autor não define nem discute o que seja o Pós-Moderno, não problematiza, nem crítica, também não justifica porque escolheu esse termo, só indica que ocorreram mudanças que revelam a necessidade de se ter uma outra nomenclatura para a produção pós 1945.

Karl Erik Schollhammer, na introdução à **Ficção brasileira contemporânea** (2009), afirma que há tentativas de conceituação do pós-moderno, exercícios de reflexão crítica que apesar de não definirem completamente o termo, auxiliam para que haja uma maior compreensão do que vem ocorrendo na literatura das últimas décadas. Ao discorrer sobre esse tema, o autor afirma que o termo *contemporâneo* é utilizado juntamente com outros que procuram nominar o período posterior à Segunda Guerra Mundial: *Atualidade, Modernidade líquida, Pós-modernidade* etc. Ele ressalta também que, em muitos casos, a literatura estudada como contemporânea aparece classificada também como produção pós-moderna, sendo esses termos, às vezes,

usados como se fossem sinônimos. Como indicamos, isso aparece nos textos escolares, que, às vezes, reproduzem posições críticas e também problemas conceituais presentes nos estudos literários. Schollhammer (2009) informa ainda que o conceito de Pós-modernidade não é aceito por todos, assim como o conceito de Contemporaneidade. No entanto, são os termos, geralmente, utilizados para se referir à reação específica à Modernidade, opondo-se aos cânones modernos e ao seu predomínio nos espaços de difusão cultural. Essa posição nos remete ao que indicou Peter Bürger (2008): que o pós-moderno ou o contemporâneo seria "o declínio da era moderna", seguindo as alterações sociais que levaram a se estabelecer, mesmo que de forma abstrata, uma nova fronteira de época, marcando a crise da Modernidade ou o fim dela.

Já o sociólogo e filósofo francês Jean Baudrillard (2002), relata que é difícil definir claramente as representações, os símbolos, as identidades e subjetividades do sujeito pós-moderno ou contemporâneo; segundo ele, um aspecto importante que se relaciona à Pós-Modernidade é o rompimento das tradicionais fronteiras entre "cultura superior" e "cultura de massa". Este autor também expõe que a sociedade atual é marcada pela rapidez, pela superficialidade, pela velocidade alucinante da informação, pela precipitação dos acontecimentos que destroem a singularidade dos indivíduos comprometendo a difusão das ideias e a manifestação dos sentimentos.

Na crítica literária brasileira, o conceito de contemporâneo também varia bastante. Estudos como os realizados por Helena Bonito Pereira indicam o contemporâneo como aquela produção publicada na primeira década do século XXI, no entanto, a estudiosa também recua até os anos de 1970 para melhor compreender as publicações recentes. Para ela, as obras publicadas após os anos 2000 apresentam traços característicos que indicam ligações com romances produzidos antes, como, por exemplo, a tematização da violência política ocorrida durante a ditadura militar. A autora cita o caso do romance *K*[27], de Bernardo Kucinski, no qual um pai procura a filha, professora da USP, que desaparece no período da ditadura.[28] Outros já voltam aos anos de 1960, 1970 e 1980, como Malcolm Silverman, professor da Universidade de São Diego nos EUA, estudioso da literatura brasileira e autor da

[27] In: Narrativas brasileiras no século XXI – tradição e renovação. Disponível: <http://www.brasa.org/Documents/BRASA_XI/Helena-Pereira.pdf>. Acesso em 15/01/2013.
[28] O tema da repressão durante a ditadura militar na obra desse escritor está relacionado às suas próprias experiências como militante estudantil e depois como exilado.

obra **O protesto e o novo romance brasileiro**. Já Beatriz Resende, outra estudiosa do assunto, vê o contemporâneo a partir dos anos de 1990.

Em se tratando da produção literária brasileira, o que se passou a chamar de pós-moderno ou contemporâneo foram, realmente, as obras que começaram a revelar a crise dos valores da modernidade. Características como valorização da cultura nacional e busca da identidade se relativizaram a partir da década de 50 do século passado e os críticos começam a classificar a produção dessa época já como algo diferente do Modernismo vigente nas décadas de 1930 e 1940. Esses conceitos foram incorporados aos discursos presentes nos livros didáticos.

Fica evidente que as dificuldades para definir a produção contemporânea persistem e a divisão presente nos livros didáticos ainda está pautada em uma visão que considera a produção de meados do século como contemporânea ou pós-moderna. Depois de mais de quatro décadas, os escritores da geração de 1945 ainda são indicados como contemporâneos nos livros didáticos, todavia, aparecem como escritores clássicos no ambiente escolar, levando a uma situação paradoxal, pois fica difícil para os estudantes entenderam porque são contemporâneos. Em geral, os professores têm reproduzido nas aulas de literatura estudos já consagrados e com apreciações valorizadas pela crítica sobre os estudos literários. Os autores dos livros escolares talvez considerem que a literatura contemporânea ainda não foi analisada em profundidade por críticos especializados e por isso as obras mais atuais ainda não tenham uma fortuna crítica confiável, que lhes dê segurança para colocá-las no livro. Além disso, ao produzir o livro didático, os autores precisam responder às normativas e também precisam atender ao mercado. As escolhas e o modo de estruturar a obra seguem critérios alheios à vontade dos autores.

2.2.3 Os capítulos: estudos introdutórios

Conforme citado, há um destaque para a produção literária de Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto. Ao longo da descrição do conteúdo presente no livro didático, aliada às análises das questões propostas para o estudo dos textos, também tecemos alguns comentários críticos a respeito dos escritores e

de suas obras, com o objetivo de entender os prováveis motivos de estes terem sido selecionados para serem estudados como escritores contemporâneos.

Na atividade nomeada como “Leitura”, são propostos estudos de textos desses escritores: o primeiro é de autoria de Clarice Lispector, trata-se de um trecho de **A paixão Segundo G. H**; o segundo é um trecho do conto “O Burrinho Pedrês”, do livro **Sagarana**, escrito por Guimarães Rosa; o terceiro é o poema “A palo seco”, de João Cabral de Melo Neto. Na primeira questão, após apresentar uma lista de características, há a solicitação para que se verifique entre essas características aquelas que se encontram em cada um dos trechos, como pode ser constatado:

> 1. Leia a seguinte relação de procedimentos formais, linguísticos e temáticos observados na literatura produzida pela geração de 45.
> - Metalinguagem, isto é, reflexão sobre o processo de criação literária.
> - Postura racional, antissentimental.
> - Linguagem metafórica ou poética, que relativiza os limites entre poesia e prosa.
> - Invenção de palavras novas a partir de recursos disponíveis na língua.
>
> a) Qual ou quais desses itens podem ser observados no texto I? O 1º, o 3º e o 4º itens. As palavras relatável e vivível são neologismos.
> b) E no texto II? O 2º e o 4º itens.
> c) E no texto III? O 1º e 2º itens. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 540).

No caso dessa questão, pede-se somente uma identificação de elementos considerados comuns nas obras produzidas por essa geração. Não há propriamente uma reflexão sobre os conteúdos. É significativo observar que há características listadas que são comuns em obras do Modernismo, como, por exemplo, a criação de palavras, os neologismos, algo característico dos textos de Oswaldo de Andrade. Infelizmente, não se faz nenhuma menção a isso, deixando subentendido que é um diferencial somente na produção desses escritores.

A questão sobre o trecho da obra **A Paixão Segundo G. H**., de autoria de Clarice Lispector, explora o fato de a escritora não construir narrativas dentro do padrão esperado, fugindo do modelo de romance tradicional produzido no país à época:

> 1. A literatura geralmente é vista como comunicação e como recriação de experiências vividas. Por que o texto de Clarice Lispector é surpreendente nesse aspecto? Por que o narrador afirma nada ter

> a dizer; além disso, afirma que “viver não é relatável”, que é preciso.... (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 540).

Direciona-se a noção de literatura, definindo-a como comunicação e recriação de experiências, demonstrando um traço significativo da produção de Clarice que é a ausência de um enredo tradicional, marcado pela apresentação de acontecimentos e ações. Entendemos que o destaque é significativo na medida em que permite compreender porque Clarice se diferencia de outros escritores dessa geração. Esses aspectos são reafirmados posteriormente pelos autores nos estudos mais diretamente dedicados à escritora.

As outras questões de compreensão dos textos selecionadas para introduzir o capítulo foram elaboradas com o objetivo de explorar os elementos estilísticos e temáticos que são intrínsecos aos textos literários produzidos no período. É importante observamos se essas questões permitem compreender a orientação metodológica que, segundo os autores do livro didático, eles estão seguindo para a realização dos estudos literários. Cereja e Magalhães indicam, no manual destinado aos professores, que assumem um posicionamento inovador, porque privilegiam os aspectos intertextuais e o diálogo com obras da literatura mundial, porém, o que observamos é que, em algumas atividades prevalecem as questões que seguem elementos da estilística tradicional, que são recorrentes nos estudos relativos à interpretação de textos literários em livros escolares: retomada dos elementos temáticos, características que permitem identificar o estilo individual de cada um dos autores, aspectos estilísticos e semânticos etc. Como exemplo, vale observar a seguinte questão:

> 3. O fragmento de Guimarães Rosa é um exemplo de como, na literatura da geração de 45, os limites entre poesia e prosa se diluem. Imagens, ritmo, aliterações, tudo contribui para a construção de uma prosa altamente poética.
> a) Faça uma experiência: primeiramente, releia o primeiro parágrafo do texto em voz alta, percebendo o ritmo. Depois pegue o primeiro parágrafo e tente dividi-lo em versos, levando em conta o ritmo e a pontuação. Versos de quantas sílabas você obteve? De 5 ou de 11 sílabas.
> b) Quanto ao ritmo, qual é a posição das sílabas tônicas nesses “versos”? Se forem versos de 5 sílabas, na 2ª e 5ª sílabas; se de 11 sílabas, na 2ª, na 5ª, na 8ª e na 11ª sílabas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 540).

Com o objetivo de comprovar o que havia sido listado antes como característica da produção da geração de 1945, pede-se que sejam analisados recursos poéticos

relativos à versificação quando se quer introduzir elementos de destaque da obra de Guimarães Rosa. Isso ocorre porque veem no trecho da obra de Guimarães um recurso poético presente na narrativa. O destaque fica por conta do rompimento entre limites de gêneros ou de formas literárias. Por isso a solicitação de que se analise o ritmo, a posição das sílabas tônicas. No entanto, entendemos que poderia ter sido explorada a musicalidade do trecho que diretamente nos remete ao som da boiada, ao movimento dos bois enquanto caminham, um elemento bastante significativo nas narrativas roseanas. Não consideramos necessário fazer versificação para que esse dado seja ressaltado, trata-se de um trecho repleto de assonâncias e aliterações, elementos retóricos que também são solicitados em outras questões e que de melhor modo traduziriam as qualidades desse trecho. A escolha do trecho revela conhecimento da obra do escritor, pois destaca a habilidade de Guimarães ao narrar e criar imagens e sons que quase tornam o texto oral, no entanto, o estudo realizado, distancia o estudante dessa linha de leitura.

Observamos que houve uma preocupação com as características que fazem esses escritores se diferenciarem dos Modernistas de então, sem, contudo, negar a importância do Movimento Modernista. Inclusive há uma questão que pede que se verifique no trecho de **Sagarana** marcas que remetem diretamente à produção das gerações modernistas de 1922 e de 1930:

> 4. Embora priorize a pesquisa estética, a geração de 45 não deixa de lado o interesse pela cultura popular – uma das marcas do movimento modernista de 22 e de 30. Identifique no texto II uma manifestação desse interesse. A introdução de cantigas populares, como a citada no texto. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 540)

No caso do poema “A palo seco”, de João Cabral, as questões, em princípio, voltam-se para o título, por isso retomam elementos autobiográficos, para explicar que o poeta tirou a expressão da língua espanhola:

> 5. Releia estes versos do poema “A palo seco”, de João Cabral de Melo Neto:
> *“Se diz a palo seco*
> *o cante sem guitarra;*
> *o cante sem; o cante;*
> *o cante sem mais nada”*
> João Cabral, que viveu muitos anos na Espanha, emprega a expressão espanhola “a palo seco”, que se refere a algo simples e direto, sem rodeios.

> a) Aplicando esse conceito à poesia, o que seria um canto “a palo seco”? É um canto seco, essencial, sem excessos.
> b) Nesses versos, o poeta constrói um canto “a palo seco”? Por quê? Sim, pois o poeta vai reduzindo e enxugando o verso ao seu limite, conforme se observa na sequência: o cante sem guitarra => o cante sem => o cante. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p.540).

É importante lembrar que esse é um dos poemas que remete à canção espanhola, fruto da influência dessa cultura na obra do poeta. O termo está relacionado ao flamenco, quando há uma dança sem música e canto. Há também questões que objetivam uma compreensão mais aprofundada de determinadas ideias presentes no texto.

> 6. João Cabral cita em seu poema o escritor Graciliano Ramos. Considerando o que conhece sobre esse autor, você concorda com o poeta quando ele diz que o estilo de Graciliano pode ser considerado “a palo seco”? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois também ele escreve com exatidão de arquiteto, de modo enxuto e racional. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p.540).

Essa questão procura aproximar os dois escritores e dá oportunidade aos alunos de relacionarem um conhecimento adquirido anteriormente sobre Graciliano Ramos com o que estão estudando no momento, ampliando a compreensão da produção regionalista, que ressalta os problemas sociopolíticos do país. Assim, o aprendizado se torna mais significativo, pois permite a reflexão crítica e retoma um conteúdo visto no mesmo ano de estudo, demonstrando que os escritores comungam de características semelhantes em relação ao uso da língua, além de desenvolverem temas semelhantes.

Outra questão permite uma discussão mais semântica:

> 7. Na última estrofe, há uma oposição entre “aceitar o seco” e “empregar o seco”.
> a) Explique essa diferença. “Aceitar o seco” é uma condição sem escolha.
> b) Segundo a perspectiva do texto, qual é a vantagem de escrever “a palo seco”? O verso “a palo seco” tem mais força, é mais contundente. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.540).

Esse texto foi mais explorado por ser um poema curto. Os autores do livro didático optaram por apresentar mais perguntas, levando o estudante a refletir mais profundamente sobre o estilo de João Cabral de Melo Neto de escrever, levando em conta a linguagem e a temática.

2.1.4 Clarice Lispector: a nova escritura

Ao iniciar os estudos sobre Clarice Lispector, Cereja e Magalhães informam os estudantes que parte da prosa produzida no período retoma e aprofunda a linha psicológica que fora desenvolvida por Mario de Andrade e Graciliano Ramos, citam a produção de Clarice Lispector e também de Lygia Fagundes Telles. Clarice será estudada com destaque neste capítulo mesmo, Lygia não receberá o mesmo destaque, sendo somente citada em capítulo posterior, mas novamente sem nenhuma indicação de leitura. Clarice Lispector é apresentada, nesse livro didático, como uma autora de linha introspectiva, introdutora de um modo de escrever que obriga a crítica a repensar os princípios de avaliação do texto ficcional, em virtude de sua narrativa não respeitar a estrutura clássica de desenvolvimento do enredo e subverter os limites dos gêneros tradicionais: conto, novela romance.

O livro didático não destoa do que está presente em obras consagradas de história da literatura brasileira, utilizadas em cursos de Licenciatura, como é o caso do livro de Alfredo Bosi, que na edição da década de 1970, afirmava:

> Quando apareceu Perto do Coração Selvagem, romance de uma jovem de dezessete anos, a crítica mais responsável, pela voz de Álvaro Lins, logo apontou-lhe a filiação: nosso primeiro romance dentro do espírito e da técnica de Joyce e Virgínia Woolf". E poderia ter acrescentado o nome de Faulkner.
>
> Clarice Lispector se manteria fiel às suas primeiras conquistas formais. O uso intensivo da metáfora insólita, a entrega ao fluxo da consciência, a ruptura com o enredo factual têm sido constantes do seu estilo de narrar que, na sua manifesta heterodoxia, lembra o modelo batizado por Umberto Eco de "opera aperta". Modelo que já aparece, material e semanticamente, nos últimos romances, A Paixão Segundo G.H. e Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres. (BOSI, 1976, p. 478-479)

Benjamin Abdala Jr. E Samira Youssef Campedelli (1988) fazem afirmações semelhantes:

> De fato, as histórias de Clarice raramente têm um enredo, um começo, meio e fim, segundo os cânones narrativos tradicionais. Muitas vezes ela chamou atenção para isto, afirmando que, na verdade, não era uma escritora, mas sim uma sentidora, uma intuitiva: registrava o que sentia, através da palavra escrita: um veiculo como qualquer outro. (p. 131)

Essas colocações demonstram que os autores do livro didático procuram oferecer aos estudantes informações que estão em consonância com os conteúdos presentes em livros destinados ao estudo universitário e que serviram de base para a construção do texto didático.

Para estudo, é indicado um trecho do conto “Os laços de família”, as perguntas são de compreensão do conteúdo e também destacam as metáforas criadas por Clarice:

> Releia este fragmento do conto:
> [...]
> A mãe tirou o espelho da bolsa e examinou-se no seu chapéu novo, comprado no mesmo chapeleiro da filha. Olhava-se compondo um ar excessivamente severo onde não faltava alguma admiração por si mesma. A filha observava divertida. Ninguém mais pode te amar senão eu, pensou a mulher rindo pelos olhos; e o peso da responsabilidade deu-lhe à boca um gosto de sangue. Como se “mãe e filha” fosse vida e repugnância. Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso.
> “Como se ‘mãe e filha’ fosse vida e repugnância”, “sua mãe lhe doía”.
> a) Na prosa de Clarice, é comum o emprego de metáforas ou de antíteses e paradoxos surpreendentes. Identifique nesse trecho um exemplo de um desses recursos.
> b) Dê uma interpretação coerente à frase “Sua mãe lhe doía”. A mãe, para Catarina, era como uma ferida aberta, um problema não resolvido, que doía constantemente, pedindo uma solução. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p.547)

Essa questão objetiva basicamente verificar se o estudante é capaz de analisar recursos estilísticos empregados por Clarice Lispector no texto, pressupõe que um estudante do ensino médio no terceiro ano seja capaz de identificar figuras de retórica, relacionando-as ao conteúdo na parte B. Essa é uma estrutura recorrente nas análises e interpretações solicitadas no livro. Geralmente, as questões têm duas ou três partes, ou subdivisões nas quais serão solicitadas repostas complementares. Prevalecem as perguntas dissertativas e algumas têm explicações introdutórias, para só depois ir levantando os questionamentos. Os autores não excluem também questões que retomam particularidades gramaticais, mas sempre procuram relacionar com elementos estilísticos e semânticos.

Além desses aspectos já citados, também se destacam o fluxo de consciência, a epifania e o fato de Clarice ser vista como produtora de uma literatura com discurso feminista (apesar de a escritora negar o rótulo). Os autores dão destaque para o

termo *epifania*, inclusive citam o formalista russo Chklovski, retomando o conceito de *estranhamento*, em um pequeno texto informativo:

> **A epifania na arte**
>
> Você já viveu alguma situação em que, ouvindo uma música ou assistindo a um filme ou a uma peça de teatro, tenha se sentido outro? Isto é, tenha se sentido mais leve, mais humano ou solidário, mais consciente ou algo assim? Isso ocorre com certa frequência, pois a arte sempre teve uma função epifânica. O russo Chklovski já dizia que a arte provoca no ser humano um *estranhamento* em face da realidade. É como se nós nos "desautomatizássemos" e passássemos a ver as coisas com outros olhos. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 543)

O assunto não é explicado com explicações, espera-se que o estudante estabeleça a conexão entre o conceito de estranhamento e de epifania, como se fossem assuntos complementares ou intrinsecamente relacionados. É interessante notar que nesses comentários e explicações sobre a epifania na obra de Clarice não há nenhuma menção aos estudos de Affonso Romano de Sant'Anna (1973) que foi um dos primeiros a interpretar a obra de Clarice Lispector considerando esses momentos de revelação. Em outros capítulos, observamos que há indicações de professores e especialistas em literatura para referendar determinadas informações sobre escritores, mas neste caso, não há nenhum comentário.

> 2. Nos contos de Clarice Lispector, é comum um fato banal do cotidiano desencadear um processo de epifania, isto é, um processo de revelação, de tomada de consciência da personagem.
> a) Que fato desencadeia um processo epifânico no relacionamento entre mãe e filha? A freada busca do carro que as aproxima fisicamente.
> b) A partir desse momento, o que se revela à Catarina quanto ao relacionamento com a mãe? Por quê? A proximidade física entre as duas evidencia o quanto elas tinham se distanciado nos últimos anos e o quanto o relacionamento entre elas era artificial e convencional. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 547)

Pela questão é possível observar que se seguem as orientações de Affonso Romano de Sant' Anna (1973). Assim entendemos porque é o crítico que afirma haver nos textos de Clarice um processo epifânico que se dá em quatro passos: no início a personagem é apresentada em uma situação cotidiana; surge um certo estranhamento, como se algo fosse acontecer; ocorre o evento, que lhe ilumina a vida e por fim, dá o desfecho, quando é possível comparar o antes e o depois na vida da personagem. Basta que se leia a questão para compreender que esses

passos estão bem definidos, na parte A, pede-se a identificação do elemento desencadeador do evento e, na B, a revelação propriamente dita.

> **A experiência interior em primeiro plano**
>
> Em *Perto do coração selvagem* o modo de apreensão artística da realidade se faz de um centro que é a consciência individual; daí resultam características tais como o monólogo interior, a digressão, a fragmentação de episódios, que caracterizam a ficção moderna em geral, e inclui a totalidade da obra de Clarice Lispector.
>
> Graças à escolha desse centro, a experiência interior passa para o primeiro plano da criação literária e com ela a temática da existência. Ao lado desse tema, a linguagem, a arte e a morte são, via de regra, os acionadores das digressões que retardam a narrativa [...] (Berta Waldman, op. cit., p. 25-6) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 547)

Após colocar um trecho em que a professora Berta Waldman comenta como Clarice apresenta, em **Perto do coração Selvagem,** o relato da experiência interior, há uma questão que fundamentalmente se liga a essa característica, pois pede que o estudante analise o trabalho realizado pela escritora com o uso do discurso indireto livre, em que há a representação da "fala" interior da personagem diretamente inserida na linguagem do narrador.

> 4. Há diferentes formas de o narrador inserir os pensamentos das personagens na narrativa. Ele pode fazê-lo, por exemplo, de modo linear, delimitando nitidamente a voz do narrador e o pensamento das personagens; pode também empregar o discurso indireto livre, misturando a fala do narrador com a fala das personagens simultaneamente ao acontecimento dos fatos. No fragmento reproduzido na questão anterior:
> a) De que modo o narrador introduz o pensamento das personagens? Ele introduz simultaneamente ao acontecimento dos fatos.
> b) Que efeito esse recurso provoca no andamento da narrativa? A narrativa se torna mais dinâmica e profunda, pois o leitor consegue saber o que a personagem está pensando enquanto está agindo. Professor, comente com os alunos que, às vezes, nem há indicações de que se trata de pensamento da personagem. É o caso, por exemplo, da frase, "Não, não se podia dizer que amava sua mãe", que se supõe ser de Catarina por causa do contexto.
> c) O que se destaca mais na literatura de Clarice Lispector: o enredo ou a introspecção psicológica das personagens? Por quê? A introspecção psicológica. O enredo normalmente é secundário; ele interessa na medida em que cria situações que levam a reflexões sobre o ser humano.
> (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 543)

Essa questão permite que o estudante analise o fragmento e perceba a técnica narrativa desenvolvida pela escritora, observando a importância do processo de construção do texto, no qual há, além das frases em discurso indireto livre, um narrador, agindo oniscientemente, que acrescenta outras informações necessárias à

compreensão do que está se passando com a personagem e também no “mundo” ao seu redor. O “leitor-estudante” é transportado para a consciência da personagem, guiado pelo narrador e principia a “ouvir” o que a personagem “fala” interiormente, à medida que as ideias surgem. O fluxo de consciência da personagem é revelado em virtude da forma de narrar.

Como já mencionado, em quase todos os capítulos da unidade os autores procuram relacionar a produção literária de escritores brasileiros com algum autor de destaque da literatura inglesa, francesa, espanhola, africana. Nesse capítulo em que se estuda Clarice Lispector, há uma parte chamada Literatura Comparada, onde há um trecho de **O quarto de Jacob**, da escritora britânica Virgínia Woolf, em que se solicita ao estudante ler o texto e comparar com um fragmento de **A paixão segundo G.H**. As questões são relativas aos elementos estruturais da narrativa (tempo, espaço, enredo); também são apresentadas questões sobre a narrativa de linha psicológica, com uso do fluxo de consciência, e se retoma a noção de epifania, ou seja, são evidenciados elementos já estudados no texto anterior, mas agora de forma comparativa.

A comparação permite elucidar dúvidas sobre a obra de Clarice, tendo em vista que a busca de semelhanças e diferenças, através de um recurso analítico e interpretativo, leva a um aprofundamento dos estudos, mas também referenda as posições defendidas pelos autores sobre a linha de estudo desenvolvida no livro didático. Há certa complexidade nesse processo, que apresenta métodos diversos de estudos de natureza comparativa, pois há um ecletismo metodológico, que cruza elementos mais tradicionais da literatura comparada, como o estudo de fontes e influências, migração de temas e tendências, com as contribuições das teorias bakhtinianas.

Clarice, sem dúvida, é uma escritora diferenciada no período, pois faz uma montagem na narrativa que proporciona uma vista múltipla, unindo em um só contexto, elementos do mundo exterior (visão do mar, de objetos ao seu redor) e do interior (lembranças da infância, do primeiro encontro com os livros), inclusive superando os limites de continuidade de tempo e de contiguidade de espaço. O que fica evidente é que, nos textos construídos pela escritora, predomina um tipo de discurso, no qual há a representação da “fala” interior das personagens, em alguns

momentos diretamente inserida nos discurso do narrador. Por meio desses subterfúgios, o leitor é transportado para a consciência das personagens e convidado a “ouvir” o que elas “dizem” interiormente, à medida que as ideias ou lembranças surgem. Muitos fatos estão ligados à memória das personagens, que recordam os momentos de prazer ou períodos incômodos.

Essas características são elementos que ecoam em produções do século XXI, nas quais a perspectiva da experiência interior, com a descrição de aspectos relativos à crise existencial tem sido muito abordada. Desse modo, consideramos que esse tema poderia ter sido mais bem explorado no livro didático, gerando discussões sobre a questão da recepção da obra de Clarice, que tem influenciado a produção de escritores que adotam uma linha introspectiva em suas criações literárias. Essas observações têm sua razão ao verificar que são os autores do livro didático que apontam as teorias de Jauss, sobre a estética da recepção, como parâmetro, ou base metodológica para o desenvolvimento dos estudos.

2.2.5 Guimarães Rosa: o sertão contemporâneo e universal

A primeira informação sobre Guimarães Rosa, no capítulo a ele dedicado, é sua inserção em uma tradição regionalista, ressaltando que o escritor conseguiu renovar essa tradição e foi responsável por agregar novos valores à literatura brasileira. Há breves informações biográficas que situam o estudante em relação ao escritor, sem que isso seja o principal do capítulo, evitando assim cair no estudo do biografismo.

O trabalho de Guimarães é destacado com a linguagem, as inovações e os processos criativos que empreende ao escrever seus livros. O escritor é valorizado por ter sido capaz de cruzar o regional com o universal, afinal, sua obra não se restringe à mera narrativa de fatos pitorescos do universo sertanejo. Realmente, Guimarães Rosa supera o regionalismo tradicional.

De acordo com Beth Brait (1988) são traços fundamentais da produção de Rosa a riqueza de linguagem e o caráter universal das questões morais e metafísicas presentes em sua obra. O escritor transcreve elementos da linguagem popular e coloquial, no entanto, estiliza a fala do sertanejo, recria e inventa palavras, mescla

arcaísmos com vocábulos eruditos, populares e modernos. Ele combina de maneira original as palavras e constrói uma sintaxe peculiar, além de explorar as múltiplas possibilidades sonoras da linguagem, por meio do uso de aliterações, onomatopeias, hiatos, ecos, homofonias etc.

No capítulo também há trechos de entrevista do escritor, bem como trechos de críticos de literatura como Davi Arrigucci Jr., em que o professor comenta e explica o sentido de vereda. Essa forma de organizar o texto cruzando informações dá maior credibilidade aos estudos, pois as explicações estão sendo referendadas pela academia. Se isso não tem importância para os alunos, tem para os professores, que provavelmente se sentem seguros com o crítico renomado, que dá respaldo aos autores do livro didático.

Os textos explicativos produzidos pelos autores direcionam os estudantes para observar as características da obra de Guimarães Rosa, que evidenciam suas qualidades enquanto escritor que inovou a prosa nacional. As questões procuram levantar aspectos que permitam a compreensão do conteúdo, e outros como, por exemplo, a retomada dos processos narrativos relativos ao discurso produzido e a presença de um interlocutor, que não aparece. Também há questões sobre o regionalismo, com ênfase no caráter inovador do escritor, aspectos relacionados à originalidade da obra.

São encontrados elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento do enredo da obra **Grande Sertão, Veredas**, como a existência do diabo, a luta entre o bem e o mal, tensões psicológicas vividas pelo personagem Riobaldo, que produz reflexões e questionamentos de caráter filosófico, de linha metafísica e espiritual, ao descrever suas dúvidas e angústias, relembrando tudo que viveu em sua grande travessia pelas veredas do sertão. No livro didático, há um trecho dessa obra e a seguir um conjunto de perguntas que levam ao um processo interpretativo:

> 1. Riobaldo, o narrador, conta sua história a um interlocutor que está presente, mas cuja voz não se manifesta explicitamente na narrativa.
> a) Identifique um trecho do texto em que a fala de Riobaldo leva em conta a presença do interlocutor. “O senhor vê”; “Explico ao senhor”, etc.
> b) No trecho “Hem? Hem? Ah. Figuração minha [...]”, o que o interlocutor deve ter perguntado a Riobaldo? Deve ter perguntado o que foi que Riobaldo disse. (Riobaldo deve ter tido uma fantasia e dito "O diabo na rua, no meio do redemunho...")

> 2. Riobaldo afirma que, antes, quando era jagunço, não tinha tempo para fantasiar, mas agora, aposentado (de “range rede”), dera para especular ideias. Qual é o assunto que lhe interessa? A existência do demônio. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 559)

A primeira questão explora a posição do narrador, a personagem Riobaldo é responsável por contar a história e o faz a um interlocutor que não se manifesta diretamente, algo inovador e significativo, pois Riobaldo parece falar em alguns momentos com a própria consciência. Na parte A da questão, pede-se que os estudantes encontrem trechos em que a presença de um interlocutor é evidenciada e, na parte B, que se deduza, partindo da fala da personagem, o que lhe foi perguntado. A questão é importante, pois indica um aspecto notável na narrativa, todavia, consideramos que talvez pudessem ter conduzido a reflexão sobre o fato de ser um texto em primeira pessoa com mais profundidade, inclusive comparando com outras obras, como os romances de Machado de Assis, já que anteriormente sinalizam aproximações entre os escritores.

A segunda questão segue refletindo sobre a memória e os incômodos vividos pela personagem e espera-se que os estudantes entendam que Riobaldo vive um dilema em relação à existência do diabo. O que pode ser comentado em relação a essa questão é que a mesma permite que professores e alunos discutam o teor das dúvidas e questionamentos da personagem, levando-os a entender que são indagações universais do homem: o sentido da vida e da morte, a existência ou não de Deus e do diabo, o significado do amor, do ódio, o sentido da vingança etc.

> 3. O excerto lido, embora narrativo, apresenta uma estrutura dissertativo-argumentativa, isto é, o narrador desenvolve uma ideia central com argumentos e, no final, chega a uma conclusão.
> a) Qual é a tese ou ideia central – apresentada no 2º parágrafo – que o narrador pretende desenvolver? A de que o diabo vive dentro dos homens (e das coisas), é o lado sombrio de cada um.
> b) O exemplo da mandioca fundamenta a tese adequadamente? Por quê? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 559)

Guimarães além de se apropriar de recursos poéticos em suas narrativas, também faz uso de expedientes argumentativos e a terceira questão é dedicada à compreensão desse subterfúgio, seguindo no processo de exposição das reflexões e tensões vividas pelo protagonista.

> 5. Não chega a ficar claro em *Grande sertão* se Riobaldo fizera ou não um pacto com o demônio. A própria personagem tem dúvida se houve ou não o pacto. 5c. Resposta pessoal. Sugestão: Talvez não, pois, se acreditasse, não teria necessidade de argumentar sobre seu ponto de vista e querer saber a opinião do interlocutor.
> a) Considerando a etapa da vida em que se encontra Riobaldo, por que essa questão lhe interessa tanto? Porque, como Riobaldo já tem uma idade avançada, se o demônio existe, ele em breve levará sua alma.
> b) Pela conclusão a que chega, Riobaldo tem motivos para continuar se preocupando?
> c) Na sua opinião, Riobaldo acredita em seus próprios argumentos? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 559)

Como pode ser observado, a quinta pergunta também objetiva ampliar a discussão sobre os conflitos de Riobaldo, tendo em vista o pacto com o diabo. Nesta questão, solicita-se a opinião do estudante diretamente sobre os argumentos levantados pelo próprio narrador-personagem, de modo a fazê-lo refletir estabelecendo relações entre as várias posições da personagem sobre o assunto.

Na sequência, o foco será a linguagem empregada:

> 6. A linguagem regionalista de Guimarães Rosa é um dos traços da originalidade da obra.
> a) O excerto lido é uma narração oral ou escrita? Identifique no texto marcas que justifiquem sua resposta.
> b) Com a ajuda do glossário apresentado no final do texto, comente a linguagem do autor, levando em conta a seleção vocabular, a estruturação sintática e a melodia das frases. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 559)

Essa questão permite que o estudante entenda aspectos importantes da obra de Guimarães Rosa que é a renovação no uso da língua portuguesa, considerando como elemento distintivo o fato de o escritor trazer para o texto escrito recursos da oralidade e também por ser um notável criador de palavras, utilizando processos diversos: composições e derivações, usos de palavras arcaicas, populares e eruditismos. A construção rítmica das frases faz lembrar os sons da natureza: o bater das asas dos pássaros, o movimento da vegetação, bem como a marcha dos animais. Encontramos, ainda, os jogos de palavras, os trocadilhos, as associações inusitadas de imagens.

Essa obra tem uma fortuna crítica expressiva, pois há vários estudos desse romance, inclusive sobre seu contexto histórico, sobre aspectos sociológicos e até mesmo geográficos. Com a narração de histórias comuns ao ambiente sertanejo

brasileiro, em um momento de nossa história, a leitura desse romance nos surpreende, pois Guimarães Rosa dá dimensões de vida épica ao jagunço, conhecido por seu caráter agressivo, violento. As personagens aparecem lutando por justiça, por paz, mesmo que a motivação inicial seja a vingança. A figura do sertanejo como protagonista da história revela todos os elementos distintivos da trajetória de um herói, e nesse sentido, a personagem de Riobaldo poderia ser mais bem explorada. Infelizmente, as atividades permitem aproximações, mas não dão possibilidades concretas para o desenvolvimento de um estudo mais dialógico, utilizando um termo tão propalado pelos próprios autores, que pudessem, inclusive, comprovar como a literatura clássica foi um instrumento básico no processo de criação da narrativa.

Nesta obra, entendemos que o que pode ser relacionado ao contemporâneo ou considerado pós-moderno é a compreensão da fugacidade da existência, pois na vida tudo está inacabado, tanto interna quanto externamente. Os processos de mudanças são constantes, daí a noção de travessia, passagem que permeia todo o enredo. A representação desse mundo provisório, em transformação constante, é uma das novidades introduzidas na literatura brasileira no período.

Neste capítulo sobre Guimarães Rosa, também há informações complementares ou curiosidades sobre os escritores. Sobre esse assunto consideramos significativo fazer alguns comentários, haja vista que em um *box* os autores informam que foram realizadas comparações entre Guimarães Rosa e Machado de Assis e mencionam que foi realizada uma pesquisa entre escritores a fim de saber qual dos dois, se Machado ou Rosa é nosso melhor romancista brasileiro:

> **Machado ou Rosa?**
>
> O Jornal *Folha de S. Paulo* fez uma pesquisa com escritores e críticos brasileiros, perguntando a eles quem era o melhor romancista brasileiro: se Machado de Assis ou se Guimarães Rosa.
>
> Veja, como exemplo, a posição do escritor Moacyr Scliar:
>
> “Escolha dificílima, esta [...]. Estamos diante de dois gigantes de nossa literatura, e, ainda que haja entre ambos muitos pontos em comum, a originalidade de cada um dificulta tremendamente o cotejo. Machado [...] mergulhou profundamente na condição humana. Rosa, por outro lado, é um inovador, um escritor que revolucionou a maneira de narrar. [...] Mas, se eu, digamos que sob ameaça de um revólver, tivesse que escolher, ficaria com Machado de Assis (implorando perdão a Rosa), talvez mais por uma questão de

> afinidade pessoal do que por qualquer outra razão." (In: *Folha de S. Paulo*, 22/6/2008)
>
> Na soma final, venceu Machado. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 553)

Não vemos esse dado como relevante até porque o assunto não é devidamente problematizado e não acrescenta basicamente nada aos estudos dos textos escritos por Guimarães Rosa, muito menos contribui para uma maior compreensão da obra de Machado de Assis. Mais significativo seria explorar o fato de Guimarães ter influenciado escritores de outros países, pois há um *box* em que se comentam as influências de Guimarães na escrita do angolano Luandino Vieira, ficando a informação, contudo, descolada do conteúdo desenvolvido no capítulo, sem que fosse feita uma discussão. De acordo com os próprios autores do livro didático, como já exposto, há o objetivo de se trabalhar os textos literários de forma comparativa e dialógica, procurando estabelecer contatos com outras obras e literatura de outros países, no entanto, no momento em que esses contatos poderiam ser realizados mais objetivamente, seguindo os princípios pré-determinados por eles mesmos, observamos apenas uma mera aproximação temática entre a produção de Guimarães Rosa e a de Luandino Vieira. Outros aspectos não são mencionados, como, por exemplo, questões linguísticas, tão distintivas no caso desse escritor. Entendemos que aí se configura a postura comparativa que Cereja e Magalhães defendem, no entanto, o estudo não se concretiza, permanece como uma referência somente.

Também consideramos interessante destacar que mencionam-se as adaptações de obras do escritor para o cinema e TV, uma vez que explicitam a preocupação em oferecer aos estudantes possibilidade de conexões com outras linguagens e outras artes nos estudos literários. Assim, citam as adaptações de contos e do romance **Grande sertão: veredas** em outras artes.

2.2.5.1 Guimarães Rosa: narrativa e transculturação

Guimarães é um escritor que aparece em destaque nos estudos realizados por Angel Rama sobre a transculturação e as narrativas ficcionais na América latina.

Fernando Villarraga, no artigo “Atualidade e pertinência do conceito de transculturação narrativa: uma hipótese de trabalho”, afirma que

> [...] Rama recolhe e dá continuidade a uma tradição de pensamento que procura identificar as peculiaridades da nossa literatura, os conflitos que se instalam no seu corpus em razão da dependência histórica que mantém com as literaturas metropolitanas, os ajustes que ela precisa implementar para dar expressão aos materiais que seu referente imediato lhe oferece, as funções diferenciadas que termina assumindo ao se inserir numa realidade de atraso econômico e precariedade social, e, por consequência, as articulações que vão se gerando na dinâmica concreta entre produtores, obras e público, como elementos vitais para a constituição de seus respectivos sistemas a nível nacional e continental. (VILLARRAGA, 2007, p. 191)

De acordo com Rama (2008), Guimarães Rosa revela claramente, por meio de sua obra, como o processo de transculturação se constituiu em um traço distintivo da cultura latina americana ao cruzar elementos que são de uma cultura tradicionalmente europeia com elementos que surgem da tradição regional:

> En los niveles, la operación literaria es la misma: se parte de una lengua y de un sistema narrativo populares, hondamente enraizados en la vida sertaneja, lo que se intensifica con una investigación sistemática que explica la recolección de numerosos arcaísmos lexicales e el hallazgo de los variados puntos de vista con que el narrador elabora el texto interpretativo de una realidad, y se proyectan ambos niveles sobre un receptor-productor (Guimarães Rosa) que es un mediador entre dos orbes culturales desconectada: el interior-regional y el externo-universal. El principio mediador se introduce en la propia obra: el Riobaldo de Gran sertão: veredas es yagunzo y letrado,… (RAMA, 2008, p. 54-55)

O crítico observa que há elementos comuns entre as produções literárias de escritores latinos em meados do século XX, apesar das diferenças significativas entre países e “comarcas culturais” – termo utilizado por Darcy Ribeiro para se referir à região cultural cujos limites extrapolam as fronteiras políticas que Rama retoma. Angel Rama realiza um estudo no qual rompe com o foco só nos países de língua hispânica e constrói uma linha de estudo que coloca o Brasil como um importante elemento no conjunto dos países latino-americanos, o que contribui para desenvolver um sentimento de pertencimento à América Latina. Rama (2008) defende a ideia de que é importante:

> Restablecer las obras literarias dentro de las operaciones culturales que cumplen las sociedades americanas, reconociendo sus audaces construcciones significativas y el ingente esfuerzo por manejar auténticamente los lenguajes simbólicos desarrollados por los hombres americanos, es un modo de reforzar estos vertebrales conceptos de independencia, originalidad, representatividad. (p. 24)

Angel Rama foi um intelectual empenhado em discutir e pensar a América Latina. Conjugando conhecimentos históricos, antropológicos, linguísticos e literários produziu livros críticos sobre a constituição social e cultural da região. A postura de Rama está alinhada com as discussões culturais existentes no continente desde o final do século XIX intensificadas com o Modernismo. Com o intuito de compreender aspectos identidários do latino-americano e de refletir sobre a produção cultural do continente, Rama procurou na antropologia um conceito que pudesse contribuir para uma melhor compreensão do processo de formação cultural dos países que compõem a chamada América Latina: a transculturação.

O conceito de transculturação foi forjado pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz, para dar conta de um processo de articulação cultural marcado por constantes transformações, reflexo de momentos de transição de uma cultura a outra. De acordo com Roseli Barros Cunha (2007), os estudos iniciais sobre Cuba realizados por Ortiz seguiam uma linha positivista, com tendências preconceituosas em relação à população de origem africana e nativa, pois via os negros e índios como seres inferiores, exóticos, no constituinte da cultura cubana. Em **Negros brujos**, de 1906, o antropólogo expõe o conceito de “mala vida”, apresentando o negro como um ser com predisposição natural ao crime. Todavia, a visão de Ortiz sobre a América passou por um processo de evolução. Cunha (2007) aponta que, entre os anos de 1913 e 1940, ocorreram mudanças no pensamento de Ortiz, que começou a estudar mais profundamente as raízes africanas na cultura cubana. Nesse período, o antropólogo iniciou estudos que revelavam influências das ideias defendidas pelos antropólogos Bronislaw Malinowski e Franz Boas. A identidade nacional cubana passou a ser vista por Ortiz como síntese das contribuições de africanos e espanhóis e a formação étnico-cultural de Cuba será analisada com base nos estudos dos costumes e na tradição popular, tendo o negro como protagonista.

Em trecho citado por Rama (2008), Ortiz indica como pensou o conceito:

> Entendemos que el vocablo transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una cultura, que es lo que a rigor indica la voz angloamericana aculturación, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o el desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenômenos culturales que pudieran denominarse neoculturación. (p. 39)

Com o conceito de transculturação, o antropólogo queria romper com a visão binária, na qual uma única cultura influi sobre outras, alterando-as e destituindo seus valores. O processo de transculturação possibilita uma compreensão mais adequada da formação cultural de Cuba e, por razões históricas, permitem a identificação com outros países da America Latina.

Angel Rama (2008) retoma o conceito de transculturação e o redefine, dando-lhe um caráter mais amplo, mostrando como ocorre o processo de transculturação nas narrativas. Sua forma de analisar vai identificando os aspectos particulares da literatura produzida no continente e revelando os paradoxos, porque se percebem elementos que indicam influências das antigas metrópoles, mesmo após a independência, aliados a heranças culturais nativas. Seus estudos se centram nas narrativas, principalmente no romance, considerado por ele o gênero que melhor revela a transculturação, em virtude do momento histórico em que surgem as primeiras manifestações desse gênero, período de independência e de construção de uma sociedade nova, marcando as transformações e redefinindo modelos.

Consideramos que Antonio Candido também comunga dessa ideia porque dá fundamental importância ao Romantismo – período em que os escritores começam a escrever os romances – no processo de formação da literatura brasileira. O gênero permite o cruzamento entre o clássico e o popular, entre o regional e o universal. Segundo Rama (2008), a obra de Guimarães Rosa não foge à influência de romancistas europeus, mas não recusa os elementos de uma tradição popular oral. Neste sentido, a transculturação implica a noção de enriquecimento cultural, pois não temos só perdas, há incorporações importantes também.

A ideia de trânsitos culturais foi fundamental para uma discussão sobre o processo de colonização do continente, no qual houve o encontro de diversas culturas europeias, africanas e nativas. Sem cair em um nacionalismo ufanista, Rama (2008) faz uma leitura de nossa história e de nossa identidade, analisando tensões entre

modernidade e regionalismo. O autor vê a America Latina como um corpo vivo, repleto de tensões e conflitos, configurando uma identidade cultural particular, marcada por paradoxos.

O conceito de transculturação permite refletir mais profundamente sobre os processos que se focam no conjugar dos valores nacionais com elementos estrangeiros, sendo assim possível fugir à dicotomia das concepções estreitas de regional e universal. Afirma o autor que no período de modernização, final do século XIX e início do XX, houve maior oposição entre a produção regionalista e a produção cosmopolita, ocorrendo a intensificação no processo de transculturação. Segundo o crítico, “El diálogo entre el regionalista y el modernista se hizo a través de un sistema literario amplio, un campo de integración y mediación, funcional y autorrregulado”. (RAMA, 2008, p. 65). Rama considera que esse período de modernização contribuiu para a construção de um sistema literário comum na América Latina.

Nesse sentido, percebemos que a obra de Guimarães reflete bem esse processo de transculturação. Pensando ainda nos conceitos de tradição e cânone em literatura, Guimarães se insere em uma tradição literária – não categoricamente como o fazem os autores do livro didático, em uma tradição regionalista –, mas que se fundamenta em diversas fontes sendo o regional uma delas, além de também se nutrir da cultura clássica. A nosso ver, os autores de livros didáticos se limitam a reproduzir estudos que ficam muito semelhantes aos apresentados em outros livros didáticos, com destaque para os elementos estéticos que já se tornaram clássicos nas análises dos contos e romances de Rosa e não ampliam a discussão sobre as variantes criativas da obra de Guimarães Rosa.

Nossa visão se fundamenta em um parâmetro particular de análise que insere a obra de Guimarães em uma linha de produção literária presente na América Latina, afinal, Guimarães é visto por Angel Rama como um escritor que faz parte do *boom* latino americano e tem sua obra destacada juntamente com as produções de outros escritores latinos, como Juan Rulfo e Gabriel Garcia Marquez. A obra de Guimarães é um exemplo desse processo de transculturação porque Guimarães apropria-se da cultura popular e também da erudita, recriando a linguagem do sertão,

universalizando o particular, justapondo e entrecruzando elementos de culturas diferentes.

Nossos comentários a respeito da obra de Guimarães Rosa, tendo por iluminação teórica as ideias de Angel Rama possuem como objetivo ampliar a compreensão da obra desse autor e entender porque sua produção que bem poderia ser considerada como uma terceira fase do modernismo, como alguns livros já apresentaram, é tão importante na contemporaneidade. Consideramos que discutir a importância cultural da produção de Guimarães, no contexto cultural brasileiro e latino-americano, contribuiria para o entendimento da recepção da obra do escritor entre leitores – pelos menos os escolares – de final do século XX e início do século XXI.

2.2.6 João Cabral de Melo Neto: um poeta entre os prosadores

João Cabral é apresentado como o "Engenheiro da palavra", destacando-se seu trabalho calculado com a linguagem e sua poesia geométrica, tendo em vista os comentários sobre as alterações no posicionamento do eu lírico, o qual se distanciaria de temas comuns à poesia, ao amor, à alegria etc. A obra **Morte e vida severina** é indicada como a principal na produção do poeta e, depois, de uma breve explicação apresentam-se dois fragmentos do poema a serem estudados, o primeiro do início e o segundo do final da obra.

> 1. *Severino* é um substantivo próprio, é o nome do retirante, protagonista da história. No entanto, a palavra *severina* é empregada como adjetivo nas expressões "morte severina" e vida severina". Interprete: qual é o sentido da palavra *severina* nessas situações?
> Em "morte severina", tem o sentido de uma morte anunciada pelas péssimas condições de vida; e em "vida severina", de uma vida sofrida, de luta pela sobrevivência. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 566)

Cruzando conhecimentos gramaticais, morfológicos e semânticos, a questão objetiva fazer com que o estudante interprete o sentido duplo que a palavra severina adquire no poema, remetendo o estudante ao ambiente de miséria e sofrimento que será apresentado ao longo do texto.

> 2. De origem medieval, os autos são textos teatrais que representam um nascimento, quase sempre o de Cristo, encenado por ocasião das festas do Natal.

> No fragmento lido de Morte e vida severina:
>
> a) A presença de duas personagens confere ambientação mística à cena. Quais são essas personagens? As duas ciganas.
> b) A que personagens da cena do nascimento de Cristo elas correspondem? Correspondem aos três reis magos.
> c) O que em comum entre o bebê nascido e Cristo? A origem humilde, o conteúdo de esperança que representa, o destino incerto.
>
> 3. Ambas as ciganas fazem previsões quanto ao futuro do bebê. A primeira cigana prevê que o bebê será um homem ligado ao rio; a segunda, que será um operário.
> a) Em que se diferenciam as previsões?
> b) Em que se assemelham?
> Em ambas as profissões, ele será um homem socialmente marginalizado, mais um Severino.
> (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 566)

São questões de compreensão, que pedem retomadas de conteúdos do poema, como o caso das ciganas, no entanto, elas também estabelecem relações com conhecimentos adquiridos anteriormente, pois no enunciado da questão há referências ao auto medieval, permitindo que se aproxime a produção de João Cabral das produções de Gil Vicente e também da produção de Ariano Suassuna que foram estudadas no primeiro ano do Ensino Médio. Essa retomada de conteúdo amplia a visão que o estudante tem do gênero teatral.

A quarta pergunta está relacionada ao questionamento realizado pelo retirante quando se encontra no Recife e perdeu as esperanças:

> 4. Na conversa entre Severino e mestre carpina, o retirante pergunta ao mestre “se não vale mais saltar / fora da ponte e da vida”. De acordo com o texto:
> a) Quem acaba respondendo a Severino? A vida.
> b) Qual é a resposta dada? A vida, mesmo quando severina, vale a pena.
> (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 566)

Observamos nessa questão, que o estudante deve compreender que antes que houvesse uma resposta discursiva, com palavras, houve o nascimento que responde ao questionamento do retirante, como o fio de esperança, indicando uma possibilidade de redenção. Esse fato também pode explicar o subtítulo do poema – “Auto de Natal pernambucano” –, que nos remete à ideia de salvação pelo nascimento de um novo ser.

> 5. Nos últimos versos, mestre carpina diz:
>
> Mesmo quando é uma explosão como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida severina.

> O texto, no conjunto, faz uma forte crítica social. Contudo, pela ótica que ele apresenta, há esperança? Sim, pois cada vida que brota tendo um destino "severino", renova as esperanças de uma vida melhor.
>
> 6. A explosão de mais "uma vida Severina" parece dar continuidade a essa corrente de severinos. Eles não estão somente no sertão seco do Nordeste; estão em todo o país, severinamente lutando contra a "morte em vida".
> a) Afinal, quem são os severinos deste país?
> b) Como se justifica o título da obra: *Morte e vida severina?* Morte e vida se equivalem, pois a vida é uma luta constante contra a morte, uma luta para manter-se a vida, mesmo que "severina", isto é, sofrida. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 566)

As questões de número 5 e 6 remetem a reflexões de caráter social, pois retomam trechos finais da obra em que depois de tantas mortes se encontra a vida e nesse momento é possível pensar em que será o futuro da criança que nasce. Os autores nessas questões conduzem os estudos para aspectos extratextuais, inclusive perguntando aos estudantes que são os severinos do país, o que leva a interpretações mais aprofundadas sobre o poema, pois exige que sejam feitas reflexões sobre a condições de vida de uma parcela da população brasileira menos favorecida financeiramente. Curtas, mas bem elaboradas, as questões permitem que o estudante relacione essa produção com dados sociais e históricos e, desse modo, entenda o significado maior desse poema.

A importância da obra de João Cabral na poesia brasileira é evidente. Considerado um dos poetas mais expressivos de nossa literatura, visto como um escritor que renova e recria linguagem poética, com um apuro formal diferente do parnasiano, mas que revela a importância da forma na construção do texto em versos, da sonoridade, da palavra certa. É um poeta sóbrio, com uma linguagem objetiva e forte, no entanto, demonstra estar sempre preocupado com os problemas humanos, aliás, sua poesia revela e critica problemas sociais e políticos, valores e posturas opressivas. Percebemos na poesia de João Cabral uma forte presença do espacial, vários de seus textos nascem de imagens relacionadas à vegetação do sertão, ao rio, ao mar. O espaço urbano também tem presença, com deferência para duas cidades fundamentalmente, Recife e Sevilha. Sua relação com a Espanha também é bem significativa.

Após as perguntas, o livro didático traz um *box* que não remete diretamente nem ao poema estudado nem às questões e parece ter a função de encerrar os estudos sobre o poeta. Nesse *box*, há um comentário do próprio poeta sobre sua poesia:

> **Balanço**
>
> Veja o comentário de João Cabral em balanço de seu trabalho:
>
> *Acho que devo muito ao modernismo como já deixei claro, mas depois de um Drummond, um Murilo, tentei fazer uma poesia construída, sem a espontaneidade do modernismo.*
>
> (In: *Cadernos de literatura brasileira* – 10 anos, cit., p. 28.) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 566)

O trecho é parte de entrevista concedida pelo poeta especialmente para a revista **Cadernos de Literatura brasileira**. O poeta indica suas influências, pois cita Drummond e Murilo Mendes, escritores Modernistas, e revela ter consciência de que sua obra foi um processo de renovação. O poeta em outras ocasiões já havia indicado a importância da poesia de Drummond na sua formação como leitor e escritor e também já discorrera sobre seu desejo de construir uma nova proposta de criação poética, com palavras "arquitetadas", desprezando a noção de inspiração. Em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*, em 16 de agosto de 1968, copilada pelo amigo e escritor Felix de Athayde (1998), em obra que estuda o poeta, Cabral disse:

> Inspiração não tenho nunca. Aliás, como diz Auden, a poesia procura a gente até os 25 anos. Depois, é a gente que tem de procurá-la, inspirá-la. Confesso que desde o início construí minha poesia. Rendimento é uma questão de trabalho e método. De sentar todos os dias à mesma hora. O rendimento dos primeiros dias pode ser menor, mas depois se torna regular. (CABRAL apud ATHAYDE, 1998, p. 48)

Nas páginas de apresentação do poeta, quando são listadas as características de sua obra, há mais dois trechos também retirados de **Cadernos de literatura brasileira**:

> **O fim da inspiração**
>
> O escritor brasileiro ainda acredita muito na inspiração. [...] Eu não acredito nisso.
>
> Para mim, a poesia é uma construção, como uma casa. Isso eu aprendi com Le Corbusier. A poesia é uma composição. Quando digo composição, quero dizer uma coisa construída, planejada – de fora para dentro. Ninguém imagina que Picasso fez os quadros que fez porque estava inspirado. O problema dele era pegar a tela, estudar os espaços, os volumes. Eu só entendo o poético nesse sentido. (João Cabral de Melo Neto. In: *Cadernos de literatura brasileira* – 10 anos. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2007, p. 26.) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 562)

> **O processo de criação de João Cabral**
>
> Eu parto de uma imagem, de um assunto, às vezes até de um ritmo. E aí fico trabalhando em cima. Assim, tenho poemas que demoram anos para serem escritos. É o caso de “Tecendo a manhã”. Eu comecei a escrevê-lo em Sevilha, depois fui para Genebra e então para Berna, e só lá eu o terminei. Foram quatro anos. E tudo começou com a ideia de que o canto de um galo anuncia a aurora, mas que esse canto, para se dar de fato o anúncio, precisou se cruzar com outros cantos, formando assim o que me pareceu um tecido. É claro que eu não escrevi e reescrevi o poema todos os dias ao longo daqueles quatro anos. Mas, da ideia até a forma que considerei satisfatória, foi gasto todo esse tempo. (João Cabral de Melo Neto. In: *Cadernos de literatura brasileira* – 10 anos, cit., p. 28.) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 562)

A partir desses trechos, entendemos que fica evidente os motivos de João Cabral ser referência para as produções poéticas que foram sendo realizadas até o momento, afinal, ele intensifica as experiências estéticas formais da poesia e a pesquisa em torno da linguagem, algo já realizado por escritores como Oswaldo de Andrade e Drummond, mas amplia as possibilidades criativas. O que se pode observar pelo depoimento do próprio escritor é que ele defende a ideia de construção poética objetiva, calculada, uma composição planejada, dimensionando o poder da palavra. Nesse sentido, ele rompe com o conceito de poesia como texto inspirado e subjetivo. São seleções de trechos muito apropriadas e enriquecedoras para o estudo do poeta, sem contar que é oportunidade para se discutir a visão que aparece em muitos livros didáticos sobre João Cabral ser um poeta antilírico. Contudo, tais trechos não foram comentados nem serviram de base para as questões.

2.2.6.1 João Cabral – aceitação e recusa

Em entrevista realizada em 2012 [29] , Iumna Maria Simon revela elementos significativos para compreender a produção poética contemporânea e de algum modo entender porque João Cabral de Melo Neto é uma figura em destaque durante

[29] CATRÓPA, Andréa; NUERNBERGER, Renan; MARTIN, Carlos Frederico Barrère. Tentativa de balanço: entrevista com Iumna Maria Simon. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000300009 Acesso em: 20/01/2015.

a segunda metade do século XX e ainda contínua tendo sua obra como um referencial poético importante. Simon, ao ser questionada se os pressupostos estéticos que nortearam a produção da arte moderna podem ser ainda considerados válidos para a arte contemporânea, assim se pronunciou:

> Como pressupostos, não. O legado moderno é um fato e a pilhagem dele, como sabemos, é o que faz ainda funcionar boa parte da cultura contemporânea. Contudo, se o modernismo está em toda parte, as condições histórico-sociais que o possibilitaram não só não são mais as mesmas, como se alteraram radicalmente. A arte moderna se institucionalizou e em larga medida se reconciliou com a sociedade, isto é, se reconciliou sob a forma-mercadoria, enquanto os adversários pré-modernos saíram de cena. A dimensão subjetiva não é mais uma arena de tão grandes combates e experimentalismos como no passado. Mesmo o teste com materiais perdeu o caráter de ousadia e risco, limitado que ficou ao teor de exposição ou de publicidade da técnica. Se nos voltarmos para o quadro da poesia brasileira, por exemplo, teremos talvez uma compreensão mais precisa dessa mudança de ares. Digamos que a poesia moderna no Brasil reina, mas não governa. Ela pode oferecer os modelos do que é grandeza, experimentação, risco, língua, em que todos se espelham e de que ainda se beneficiam, mas isto conta pouco numa cultura e numa sociedade que funcionam noutro diapasão, em que a mediocridade e o convencionalismo se reformaram em escala inimaginável. O debate artístico e cultural que a poesia moderna desencadeou e enriqueceu, como raras vezes se viu (falo da invenção modernista), possibilitando que a dissolução de formas adquirisse uma adequação nacional, foi bastante desacreditado pelos pós-modernismos, que privilegiaram um internacionalismo abstrato e conformista, não sem antes normalizar a transgressão moderna. Quando usei a noção de retradicionalização frívola para caracterizar as tendências poéticas recentes no Brasil, tinha em vista o funcionamento contemporâneo dessa poesia que se apropriou das últimas vanguardas e da poesia moderna como um todo, para normalizá-las. Ainda assim não deixa de ser surpreendente que a poesia moderna e também a paraconcretista permaneçam em foco, convertidas em tradição canônica que fornece referências para a produção contemporânea, isto no plano dos procedimentos, dos recursos de construção, da intertextualidade. E não nos esqueçamos que a poesia moderna brasileira, nosso alto modernismo, se tornou, como já disse, uma espécie de reserva de grandeza e criatividade. Uma reserva desse tipo é algo perigoso, porque logo se transforma em bode expiatório ou exultório das nossas deficiências. (SIMON, 2012, p. 4)

Apesar de informar que a postura combativa e experimental empreendida pelos modernistas não conduz à produção contemporânea, a poesia do modernismo reverbera, de certo modo, nos textos, pois é com ela que se estabelece um diálogo criativo, ora referendando processos ora sendo refutada.

No trecho seguinte da entrevista, novamente ao ser questionada sobre a poesia contemporânea, a professora afirmou que:

> Há muitas maneiras de responder a essa questão. A resposta anterior pode ser uma, mas esboçarei outra. Até os anos 1950, na plenitude da tradição moderna, a poesia era alimentada por um conjunto expressivo de autores de primeiro e segundo times, e mesmo de terceiro. Nesse período, a poesia irrigava a imaginação contemporânea ainda com matérias e materiais do modernismo, ainda ligada às inovações dos anos 1920 no Brasil. Com a chegada das neovanguardas criou-se o mito de que tudo era teoricamente deficiente e artisticamente atrasado. Mario Faustino costumava dizer que nenhum dos grandes poetas brasileiros discutia poesia a sério. E ele, juntamente com os concretistas, estariam trazendo os instrumentos adequados para pensar a poesia a sério. A partir dos anos 1960, no entanto, a poesia de vanguarda não conseguiu responder à radicalização política, nem às transformações da vida brasileira que se seguiram ao golpe militar e consolidaram a modernização conservadora. Por algum mecanismo de recalque, essa provada insuficiência não costuma ser reconhecida pelas partes interessadas, nem mesmo hoje. O êxito da música popular, do cinema, das artes plásticas, na época, assinala essa perda de prestígio. De lá para cá temos tido alguns surtos, e alguns desejos de surto, quem sabe para recuperar a relevância perdida. Só que agora a perda de relevância é não só da poesia, mas de todas as áreas, niveladas que estão ao mesmo regime do cultural. (SIMON, 2012, p.4)

O que podemos deduzir é que a poesia de João Cabral estava sendo produzida ainda nesse período e que, em muitos aspectos, foi o contraponto e o parâmetro para se iniciar uma reflexão sobre a poesia da segunda metade do século XX. Cabral não era o único poeta em evidência, Drummond também era uma referência fundamental.

A leitura dos poemas de João Cabral exige que o leitor entenda que o poeta se apropria da palavra e subverte seus significados e usos comuns. O estudante familiarizado com a linguagem poética será capaz de entender as metáforas, e também a reconstrução ordenada e calculada da língua que Cabral realiza. Em **Morte e vida severina**, talvez a leitura fique mais fácil, todavia, os outros textos apresentados como sugestão para ampliar o conhecimento, os poemas “Tecendo a manhã” e “Catar feijão”, que estão em diálogo com o poema “O engenheiro” de José Paulo Paes, exigem maior atenção e competência leitora. São poemas que exemplificam adequadamente o modo organizado de deslocar a linguagem do cotidiano para o plano poético, fugindo como ele mesmo afirmava ao prosaico.

As questões propostas no roteiro de estudo são mais dissertativas e remetem tanto ao conteúdo quanto à forma dos poemas:

> **Roteiro de estudo**
>
> Ao concluir a leitura dos textos, você deverá ser capaz de:
>
> - Discutir o poema “Tecendo a manhã” pela perspectiva da solidariedade. Além disso, explicar como a tessitura sintática do texto reforça, pela forma, as ideias do poema. Em “tecendo a manhã”, destaca-se um sentimento de união e solidariedade, sugeridos pelos “fios de sol” e pelos “cantos de galo”, meios necessários para construir “a manhã”, o novo dia. A tessitura do novo dia também é sugerida pela trama sintática dos versos, ou seja, algumas orações deixam termos subentendidos, que devem ser completados pelo leitor, como num verdadeiro tecido ponto a ponto.
> - Explicar a comparação entre a criação poética e a tarefa de catar feijão e comentar o que representam, no plano da escrita, a palha, o leve e oco e também a pedra no poema “Catar feijão”. “Catar feijão é um poema metalinguístico que aborda o processo de criação poética segundo a ótica do próprio João Cabral, para quem a poesia deve eliminar o que é desnecessário (a palha, o leve e oco) e, com a pedra intrusa, deve açular a atenção do leitor.
> - Comentar o efeito do sentido criado pela aproximação de elementos díspares como a natureza e a cidade no poema “O engenheiro”, de José Paulo Paes. A aproximação de elementos naturais, como rosa, nuvem, aurora, pássaro, por um lado, e elementos urbanos, como trânsito, pedra, martelos, etc, de outro lado, revelam os contrastes da vida urbana moderna; ao mesmo tempo, representam a síntese do trabalho do engenheiro, que transforma elementos naturais (a terra, a água, a pedra) em construções urbanas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 568)

Em estudo sobre o poeta, o professor Benedito Nunes (1974) analisa o poema "Catar feijão", do ponto de vista gramatical, tendo em vista os elementos responsáveis pela coesão textual:

> Podemos constatar aí a função estruturante dos nexos lógicos, tanto conjunções como advérbios (certo, pois, ora, certo não) numa forma mista, prosa-poética. Valorizando-se as conexões lógicas da linguagem, os moldes que ficam à mostra, na construção do poema, são mais expositivos do que descritivos. (NUNES, 1974, p. 135)

Nunes ressalta a qualidade na poética de João Cabral através de uma análise que parte da gramática, mas que demonstra a renovação impetrada pelo escritor no fazer literário. A forma poética está seguindo um traço que foi observado em Guimarães Rosa e Clarice Lispector, pois João Cabral também aproxima gêneros ao produzir o poema, pois usa recursos mais comuns na prosa, com uma estrutura sintática bem construída, no entanto, não quebra a estrutura medida e calculada do verso, com a condensação de sentidos.

2.3 O último capítulo do livro: novidades e retomadas

William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães colocam ao final do livro um capítulo intitulado “Tendências da Literatura contemporânea”, no qual, são realizados estudos sobre o Concretismo, Poesia Marginal, poesia visual da década de 1970 e gêneros da prosa (conto, romance e crônica). Não encontramos justificativas para que esse capítulo esteja organizado de um modo diferente dos outros dessa unidade, também não há nenhuma explicação para que se use o termo *tendências*. O que nos parece é que os autores do livro didático assumiram uma posição cautelosa, para evitar erros de classificação da produção de final de século XX e início do século XXI. Talvez porque compreendam que não há ainda definições objetivas sobre a produção literária desse período. Há estudos sobre a produção contemporânea realizados pela crítica acadêmica e especializada, no entanto, entendemos que há certa preocupação ao apresentar os autores que figuram no contexto cultural de final de século, época da ditadura e pós-ditadura. Lembramos as palavras de Antonio Candido, no artigo “A Literatura Brasileira em 1972”, publicado em 1979:

> Será possível a um contemporâneo dizer o que está acontecendo de realmente importante na literatura de seu país? Muitas vezes o que ha de importante não aparece no momento em que ocorre; está nos níveis escondidos, nas correntes subterrâneas, nos gritos sem eco. Permitam-me, pois, falar apenas sobre o que estou vendo na literatura atual do Brasil, colocando esta palestra sob a égide de um aforismo de Murilo Mendes: "Poucos homens atingem sua época". (CANDIDO, 1979, p. 5)

Entendemos que essa dificuldade observada na década de 1972 por Antonio Candido é atemporal. Continua sendo muito difícil dizer o que é a produção contemporânea, as avaliações da produção precisam de um tempo para se construir. Os autores de livros didáticos apoiam-se na crítica especializada e como não há muitos estudos, demoram a acrescentar novos estudos ao contemporâneo escolar.

Há certa tendência também na manutenção de determinados conteúdos, fruto de interpretações questionáveis em relação à sua necessidade para formação do estudante. João Wanderley Geraldi, na obra **Portos de Passagem** (2013), ao

discorrer sobre a construção do conteúdo de ensino, afirma que muitos estudos surgem no próprio ambiente escolar e são fruto de uma visão que o professor tem de que esse conteúdo é necessário ao desenvolvimento intelectual do estudante ou que será necessário para estudos futuros.

> Acrescenta-se a este modo de construir o conteúdo de ensino outra variável também significativa: a história da própria disciplina no sentido de matéria de ensino. Conteúdos de ensino há que foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade dos estudantes e podem, mesmo, ter caído em "desuso" na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino. (GERALDI, 2013, p. 90, grifos do autor)

As justificativas para que certo conteúdo trabalhado em cada disciplina esteja no plano de ensino, muitas vezes, é marcada pela reprodução de discursos estereotipados, sem muita conexão com a realidade escolar:

> [...] é comum professores alegarem que "ensinam" determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibulinho, pelo vestibular. Não se dão conta de que esta exigência acaba se fechando na própria estrutura do sistema escolar. Passado o tempo de nele viver, esquece-se a informação. E não é preciso chegar ao final da escolaridade. (ibid., p. 91, grifos do autor)

Como expõe Geraldi (2013), há conteúdos que figuram nos livros didáticos, nos planos de ensino, porque em virtude da história da disciplina, estes sempre foram ensinados, mesmo que não respondam a nenhuma necessidade do estudante e nem mesmo à dinâmica da aprendizagem. São dados definidos como necessários e os questionamentos são refutados por interferirem em algo que já se configurou que deve ser assim, conteúdos que estão cristalizados. Para o autor, aquilo que é hipótese na ciência na escola pode virar verdade absoluta.

Geraldi (2013) também discorre sobre como o próprio sistema escolar impede que as mudanças ocorram, prejudicando o alcance que as pesquisas acadêmicas poderiam ter em relação à renovação das propostas de trabalho, com a mudança tanto no modo de ensinar como no conteúdo a ser estudado:

> Gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, história do que sempre se ensinou, mudanças na concepção de educação e a construção de novos recursos didáticos são alguns dos instrumentos

> com que se constrói a diferença entre o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino. (p. 91)

Infelizmente, a produção do livro didático também está permeada por essas questões, e desse modo, fica mais complicada a inserção de novos conteúdos, pois seria necessário retirar outros para que houvesse condições adequadas de estudo.

2.3.1 As tendências poéticas

Na primeira edição já havia um capítulo destinado ao estudo das tendências da literatura contemporânea, conforme ilustração 8:

CAPÍTULO 6

Os anos 50 - 60: poesia concreta, Ferreira Gullar, Tropicalismo

O Brasil, nos anos 50 e 60, vive um período rico em circulação de idéias e discussão política e cultural.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), ao mesmo tempo que empreende uma política econômica industrial e desenvolvimentista, com amplos investimentos de capitais estrangeiros, caracteriza-se por uma orientação democrático-populista.

A vitória da Revolução Cubana aguça a consciência dos países do Terceiro Mundo no sentido de se manterem independentes dos Estados Unidos e da União Soviética. Crescem as discussões políticas por todo o país, aumenta a euforia democrática. Idéias novas surgem nos vários setores da cultura: a Bossa-Nova, o Cinema Novo, o Teatro de Arena, as vanguardas concretas na poesia e nas artes plásticas.

Apesar do golpe militar de 1964, a atividade cultural do país ainda se mantém dinâmica por mais alguns anos. Surge o Teatro Oficina, que encena *O rei da vela*, de Oswald de Andrade; são criados os CPCs (Centros Populares de Cultura), que visam levar cultura para as ruas; a Tropicália ganha as rádios e a televisão. Esse período efervescente termina com a decretação do AI-5 e o exílio de políticos e artistas, dentre eles Caetano Veloso e Gilberto Gil.

O Concretismo: o poema-ícone

O Concretismo provavelmente é, dos anos 50 até os nossos dias, a principal corrente de vanguarda em nossa literatura, em razão da influência que exerceu sobre sucessivos grupos de poetas, artistas plásticos e músicos.

285

Ilustração 8: Tendências da literatura brasileira contemporânea
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (1990)

Percebemos que na época dessa edição havia um destaque para a produção poética, tendo como elementos centrais dois movimentos artísticos culturais: Concretismo e Tropicalismo. Uma mudança observável nas últimas edições é a ampliação dos escritores, tanto poetas como prosadores, que serão estudados no capítulo sobre “Tendências da Literatura Contemporânea”. No entanto, também

ocorreram supressões, pois o Tropicalismo não aparece como uma referência cultural expressiva, como pode ser observado na ilustração 9, a seguir.

CAPÍTULO 39

Viagem ao centro da Terra (2012), de Os Gêmeos.

Tendências da literatura brasileira contemporânea

A literatura da primeira metade do século XXI se apropria das tradições literárias desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX. Metalinguagem, experimentalismo formal, engajamento social e mistura de tendências estéticas são alguns dos traços que marcam a produção contemporânea.

A POESIA

O crítico Manuel da Costa Pinto avalia assim o atual quadro da poesia brasileira:

Existem duas ideias sobre a poesia brasileira que são consensuais, a ponto de terem virado lugares-comuns. A primeira diz que um de seus traços predominantes é o diálogo cerrado com a tradição. Mas não qualquer tradição. O marco zero, por assim dizer, seria a poesia que emergiu com a Semana de Arte Moderna de 22. A segunda ideia, decorrente da primeira, é que essa

569

Ilustração 9: Tendências da literatura brasileira contemporânea – edição atual
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2013b)

.

Há, no início, um texto de Manuel da Costa Pinto, no qual o crítico comenta as linhas desenvolvidas na poesia brasileira atual. Segundo Costa Pinto há duas linhas que se relacionam com a tradição poética advinda do Modernismo: uma vertente mais lírica e subjetiva e uma vertente mais objetiva e experimental. Drummond seria o grande nome em torno do qual se debruça a primeira, e João Cabral é um dos principais nomes que influenciam a segunda vertente. A nosso ver, esse trecho significativo, pois como a poesia será apresentada ao longo do capítulo, os organizadores da obra selecionaram, a exemplo do que já mostramos em relação a outros autores, determinados elementos para serem estudados. Mais uma vez observamos que a presença de Cabral nos estudos considerados contemporâneos se deve às influências de sua obra na poesia produzida a partir dos anos 1970 até hoje. Esse texto, inclusive, poderia figurar no capítulo anterior dedicado ao poeta João Cabral.

Desde a primeira edição dessa obra, o concretismo aparece em destaque, apresentado como um movimento de vanguarda tardio, em virtude da postura eufórica de seus representantes e de seu experimentalismo estético. Ferreira Gullar também aparece como um escritor importante, visto como uma referência poética no período da ditadura. Na última edição, também se dá destaque ao Concretismo que é apresentado como o "rock'n'roll" da poesia, em referência a uma matéria da revista "O cruzeiro" que, nos anos 1950, assim chamou o movimento. Essa efervescência cultural é comentanda por Iumna Maria Simon:

> Foram anos de agitação e de muitos projetos para a arte e a poesia, correspondentes à passagem dos anos 50 para os anos 60: de um período de otimismo e crença nas transformações sociais a serem conduzidas pelo desenvolvimento econômico e tecnológico para um período de tensões ideológicas agudas, crises políticas sucessivas, conflitos sociais. (SIMON, 1990, p. 121)

Em outro trecho a autora expõe:

> É a poesia concreta quem inaugura o segundo ciclo vanguardista no contexto da modernidade literária brasileira. Ao entrar em cena, oficialmente em 1956, ela expressa sobretudo confiança na capacidade que a modernização, o progresso tecnológico e industrial têm de instaurar uma sociedade que desenvolverá às últimas consequências as experiências sensoriais que qualificam a arte moderna. Em seu afã de atualização e de pesquisa formal, os poetas concretistas não só repuseram em circulação o velho espírito da vanguarda, como exacerbaram seus procedimentos e técnicas com uma ortodoxia programática não encontrável no quadro do movimento concretista internacional, nem em nenhuma outra manifestação brasileira anterior (ibid., p. 124)

O movimento concretista provocou discussões e criou polêmicas. O próprio Ferreira Gullar, que fez parte do movimento, depois se distanciou do grupo paulista e buscou outros rumos, sendo idealizador do Neoconcretismo. De acordo com Wilson Coutinho, Gullar desenvolveu "junto ao movimento neoconcreto uma tríplice tarefa: ser o estimulador, o artista e o escritor." (COUTINHO, 1998, p.108). Gullar foi o redator do Manifesto Neoconcreto, aspecto meramente citado na obra, pois o poeta é apresentado como o principal destaque da poesia social e engajada produzida durante a ditadura militar. Apesar de o movimento concretista receber muitas críticas, principalmente, por ter criado uma poesia calculada ao extremo, é fato que a

poesia concreta serviu de base para novas criações e sua produção segue sendo discutida e valorizada.

Na sexta edição do livro didático, datada de 2008, ao explicar sobre a poesia marginal dos anos 1970-1980 os autores apresentam um parágrafo introdutório que merece destaque:

> As últimas produções literária em nossa literatura, da década de 1970 até o início do século XXI, não receberam ainda um estudo mais aprofundado e sistematizado por parte dos historiadores e críticos literários. Isso se deve a duas razões centrais: de um lado, a falta de distanciamento histórico, que permita um enfoque mais abrangente e crítico; de outro, a dúvida sobre a qualidade dessa produção em virtude das condições históricas de censura e repressão cultural em que parte dela foi concebida. (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 414)

Cinco anos depois, na edição de 2013, objeto de nossa análise, esse parágrafo foi suprimido e houve acréscimos significativos aos estudos. Os textos explicativos são basicamente os mesmos de edições anteriores, com acréscimos de exemplos, principalmente em relação ao Concretismo. O que realmente mudou foram os estudos sobre as produções posteriores, que antes eram só listados e receberam um novo tratamento, com a inserção de explicações, por meio de textos curtos e informativos sobre novos escritores e tendências, tornando esse capítulo mais rico e expressivo em relação ao conteúdo apresentado. Alguns autores selecionados têm uma apresentação mais interessante com dados biográficos e observações sobre o estilo individual adotado, outros são meramente listados.

Em relação à análise de textos, esse capítulo difere dos outros, pois o conteúdo ampliou-se, mas as atividades propostas não. Temos somente a solicitação de um estudo comparativo entre quatro poemas: “Agosto de 1964” de Ferreira Gullar; “Soneto 1m40cm”, de Paulo Miranda; um haicai de Paulo Leminski; “Roedor” de Donizete Galvão[30]. As questões propostas estão em consonância com o modelo seguido pelos autores em todo o livro didático, seguem estrutura semelhante ao que já analisamos no capítulo anterior, como pode ser constatado:

[30] Paulo Miranda, representante da poesia visual de 1970 e Donizete Galvão, poeta que surgiu na última década do século XX, têm os textos estudados, mas não tiveram maiores apresentações explicativas.

> 1. No texto I, o eu lírico reflete sobre a sua condição e sobre o destino de sua poesia. Levando em conta também o título do poema, responda:
> a) Que fato histórico pode ter motivado essas reflexões? O golpe militar de 31/3/1964.
> b) O eu lírico se sente derrotado? Justifique. Não, apesar das adversidades políticas, ainda há a esperança de lutar e resistir.
> c) De acordo com os últimos versos, de que modo o eu lírico pode contribuir para que a situação seja alterada? Com a própria poesia, que pode ser extraída mesmo das coisas mais atrozes desse tempo.
>
> 2. O texto II é um exemplo do experimentalismo poético da década de 1970, no qual os poetas integram outras linguagens na construção do poema.
> a) Qual relação pode ser estabelecida entre o título e a forma como o poema foi construído?
> b) Quais são os sentidos que a palavra métrica traz ao poema? Além de se referir ao sistema métrico da fita, a palavra é associada à metrificação poética usada nos sonetos.
> c) Do ponto de vista formal, o que o corte da fita em catorze partes iguais, cada uma com dez centímetros, sugere?
> d) A que se associam as cores utilizadas no poema? Associam-se à bandeira brasileira. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 571)

Vai se retomando a leitura dos poemas, mediante interrogações sobre o conteúdo apresentado, em relação ao primeiro texto, e discutindo o golpe militar de 1964; em relação ao soneto visual, espera-se que o estudante perceba que a medida dos versos está representada pela fita métrica. Os estudantes precisarão reconhecer esse detalhe e entender de versificação para chegar a uma resposta satisfatória. Esta atividade tem uma função mais de exemplificar as produções do que acrescentar algo novo ao conhecimento do estudante.

Como os estudos se ampliaram, vemos que os autores do livro didático já incorporam estudos críticos realizados recentemente, mesmo que não sejam citados os nomes dos críticos; há textos explicativos mais objetivos e com detalhes mais importantes sobre a poesia das últimas décadas do século XX:

> O grupo de poetas que surgiram nas décadas de 1990 e 2000 revela em sua produção influência tanto da poesia marginal, pela apropriação do lirismo espontâneo, quanto de grandes referências do passado recente da literatura brasileira, como Drummond, João Cabral e Manuel Bandeira. A pesquisa sobre as formas poéticas e o apuro da linguagem conferem uma marca de qualidade à produção de alguns desses poetas, enquanto outros se destacam pela realização de experimentos que envolvem o cruzamento da poesia com outras linguagens, como o vídeo, a fotografia e sobretudo a música. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 576)

Desse modo, nessa última edição, ampliaram-se consideravelmente os textos os estudos e também surgiram novos autores em destaque, como Ana Cristina Cesar, Arnaldo Antunes, Paulo Leminski[31]. Já há informações mais consistentes sobre a produção poética da última década do século XX, como podemos perceber pela inclusão um jovem poeta, com publicação em 2007, Fabrício Corsaletti.

> **Fabrício Corsaletti e a poesia lírica**
>
> O poeta, prosador, compositor, editor e articulista Fabrício Corsaletti (1978) nasceu em Santo Anastácio, no Estado de São Paulo. Estreou na literatura em 2001 com o livro *Movediço,* e depois publicou mais sete livros, entre os quais obras de poemas, contos, novela e literatura infantil.
>
> Sua poesia, de tom confessional, faz reflexões sobre a infância, o cotidiano e o amor. Do livro *História das demolições*, de 2007, é o poema que segue:
>
> **Poema de amor**
>
> Agora o meu amor envolve o seu rosto.
> Você projeta a cidade de homens livres.
> Tento aproximá-la do pássaro branco.
> Você só quer que eu me concentre.
> Percebo a cidade de homens livres.
> Começo a existir e a você me dirijo.
> Meus poemas fazem você nascer mais um pouco.
> Em direção a porta de saída.
> Seu passo aperfeiçoa o amor.
> (In: Estudos para seu corpo. São Paulo: Cia. das Letras, 2007, p. 122) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 576)

Ao refletirmos sobre essa produção citada pelos autores, vemos que apesar de qualidades serem ressaltadas, há criticas severas ao que se tem escrito. Segundo a professora Iumna Maria Simon, em artigo publicado em 2011, com o título de "Condenado à tradição", os poetas têm procurado fazer referências à tradição, negando ou ignorando o posicionamento crítico de movimentos de vanguarda e do Modernismo. Para Simon, a poesia contemporânea assumiu características tradicionalistas e conservadoras, apesar de os escritores exaltarem a convivência de formas diversas e de valores contraditórios, muitas vezes sem problematizar a questão, neste caso, o ecletismo vale por si mesmo, não implica uma revitalização do gênero ou da forma. A convivência de formas diversas é vista por alguns poetas como uma faceta importante, pois a heterogeneidade permite criar em meio a muitas possibilidades. Compreendemos que um traço característico da literatura é o

[31] Em edição anterior havia um texto destacando a escritora Adélia Prado. Infelizmente, nessa última edição o texto foi retirado e a escritora não é citada.

diálogo com a tradição. No entanto, isso não pode ocorrer de modo forçado ou, como afirmou a professora Iumna Maria Simon, de forma frívola.

O crítico e professor Alcir Pécora, em artigo[32] publicado no jornal *O Globo* retoma o debate realizado no Instituto Moreira Salles, afirmou que a Literatura encontra-se em um momento de crise de expressão; segundo o crítico há uma perda da capacidade da literatura se mostrar relevante. Para o crítico, há alguns impasses na produção contemporânea:

> Ocorre, hoje, uma impressionante expansão das narrativas no cerne da própria existência. Antes mesmo de existir como evento, a ação já se apresenta como narrativa, como ocorre nos reality show, em que as pessoas, antes de agir, representam ou narram a ação que lhes cabe. Ocorre também na multidão que fala pelos blogs e pelas redes sociais, ou se monitoram pelos celulares, de modo que a ação ou a conversa é sempre exibição/narração da conversa. É como se o mundo inteiro fosse virtualidade narrativa antes de ser existência particular, e principalmente como se todo mundo fosse interessante o bastante para ser visto/lido. Esse é um dos pontos não negligenciáveis que parecem retirar a prioridade ou a exclusividade da narração do narrador literário. É um problema basicamente de inflação simbólica. (PÉCORA, 2011, s/p)

Apesar de o ensaísta, nesse trecho, referir-se mais diretamente à narrativa e não ao poético, há um indicativo considerável que é o fato de que tudo é feito apressadamente e como evento. Algo citado por Alcir Pécora, que também é criticado pela professora Iumna Maria Simon, é que os escritores contemporâneos, deslumbrados com sua produção, não pensam nos problemas, não refletem sobre os impasses. Veem essa produção literária como uma criação na qual tudo é possível e em que tudo pode ser usado; caindo muitas vezes no lugar comum, não enfrentam os dilemas literários que, inevitavelmente, surgem.

Entendemos que essa discussão não esteja no livro didático, mas nesse capítulo já vislumbramos a problemática da literatura contemporânea com muito mais clareza do que em edições anteriores. Os poetas citados como destaque são os mesmos que estão sendo estudados pela crítica. Entre os poetas contemporâneos estudados no capítulo estão: Carlito Azevedo, cabralino assumido, Nelson Ascher, Glauco Mattoso, Arnaldo Antunes, Antonio Cícero, Fabricio Carpinejar, Angélica Freitas, entre outros.

---

[32] Disponível em: http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2011/04/23/impasses-da-literatura-contemporanea-por-alcir-pecora-376085.asp Acesso em 20/11/2014.

É importante ressaltar que há uma produção de textos publicada em *sites* que permite uma divulgação mais ampla e também uma maior relação interativa com os leitores. Conforme assinalamos, esse é um elemento considerado positivo pelos escritores e por parte da crítica. A constituição do grupo possibilita que a diversidade de textos seja algo significativo a ser avaliado, mas isso também cria a possibilidade de lermos textos muito desiguais quanto à qualidade.

Em relação às influências da tecnologia na literatura há um destaque para Arnaldo Antunes, visto como autor de uma poesia experimental, em que: "Faz uso de um cruzamento entre linguagens, resultando em um trabalho que reúne elementos do Concretismo, experimentos com videopoemas e instalações" (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 577)

O conceito de poesia multimídia envolve muitos aspectos de criação com as diversas linguagens, por isso pode haver muitas nuances. Como o próprio termo já indica, a poesia nasce da relação entre o texto poético e a experimentação visual, auditiva. Atualmente, arte e tecnologia se cruzam em diferentes contextos culturais: multimídia, hipermídia, hipertexto, realidade virtual, termos que estão em uso e o trabalho poético produzido para a Internet tem a ver com eles. A poesia multimídia adquire maior expressão em razão das características próprias da computação, que faz uso de diversas linguagens mistas, até mesmo da linguagem matemática.

Heloísa Buarque de Holanda chama a atenção para a experimentação e a inovação como frutos de um processo constante, ao longo do século XX, afinal, ocorreram diversas experiências poéticas, nas quais os escritores procuraram superar os limites da palavra, através da busca de uma sonoridade mais explícita e de uma poesia plástica[33]. Ela afirma:

[33] Um representante e grande divulgador da poesia digital audiovisual é André Vallias, poeta e produtor de mídias interativas. Sua relação com a poesia começa na década de 1980, antes dos avanços tecnológicos, sob a influência de Augusto de Campos, o que justifica sua relação evidente com o Concretismo em algumas produções. O site de André Vallias – http://www.andrevallias.com – apresenta seções e *links* que nos conduzem pelo universo de sua produção e permitem estabelecer relações com outros poetas e escritores. Seus poemas nascem da intersecção da palavra, da imagem e do som, tudo em movimento. Como o próprio poeta diz em entrevistas, o poema é um elemento plural, que deve ser lido de modo também plural e interativo, por isso é construído em vários ângulos e linguagens. Como um objeto que se move e se modifica de acordo com a posição em que é colocado.

> Lembro-me da verbalização dessa luta na proposta concretista de uma poesia verbo-voco-visual no meio do século. Portanto, ao contrário do que possa parecer, a internet e as mídias digitais, por si só, não são responsáveis pelo turbilhão de mudanças que se anunciam nas áreas do livro e da leitura. Tudo indica que, na realidade, essa transformação responde a uma longa e lenta demanda de interpelações de fronteiras e procedimentos.[34]

Desse modo, a poesia com múltiplas linguagens não é uma invenção dos amantes das novas tecnologias, na verdade, segundo a autora, é uma tendência que vinha se delineando ao longo do século XX, e no Brasil, teve uma forte aceitação no movimento concretista, fato que justifica o destaque que esse movimento tem nos estudos literários de Ensino Médio. A poesia concreta tinha um projeto programático sustentado por uma produção poética visual e sonora, cruzando imagem e palavra. Assim, que podemos afirmar que muitos dos escritores partidários desse tipo de poesia expressivamente imagética e sonora, entre eles, o cantor e compositor Arnaldo Antunes, são herdeiros da poesia concreta. Há um jogo poético complexo e novo, que cruza geometria e poesia, forma e conteúdo, fundidos em imagens que se mexem, construindo e se (des)construindo constantemente, (in)definindo o objeto de leitura. Evidentemente que esse tipo de texto se adapta bem aos novos veículos, pois as tecnologias permitem novas experimentações e os autores da poesia visual têm surgido mais nesses tempos de Internet. Consideramos que esse tipo de produção congrega elementos desse "universo" virtualmente criado pela tecnologia, absorve as transformações e talvez crie um novo conceito de poesia, diferente daquela que se conhecia. O leitor deve não só ler, deve também ouvir e assistir sua poesia.

2.3.2 E na prosa, o que há?

No mesmo capítulo, também há estudos mais expressivos sobre a prosa com destaque para o romance, a crônica e o conto. Cereja e Magalhães consideram que a prosa, a partir da década de 1960, passou a seguir as características investigadas na produção da geração anterior, ou seja, o que se observou em Clarice Lispector e Guimarães Rosa:

[34] Trecho disponível em: http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/sobre-livros-leituras-palavras-afins/ Acesso em 28/12/2014.

> A visão de um mundo complexo e fragmentado manifestou-se na prosa de ficção com a ruptura da narrativa linear e totalizante e com a construção de uma narração desordenada, fragmentária, sem foco narrativo claramente definido. [...] O romance desdobra-se em diferentes linhas, como o romance policial, o psicológico, o histórico e o memorialista. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 578)

Os traços apontados se relacionam ao que a crítica define como características do pós-moderno. Os autores não usam esse termo, porém podemos perceber que compartilham de determinadas ideias, sem que isso seja discutido ou descrito nos textos explicativos. Isso talvez ocorra porque o assunto é complexo e mereceria a apresentação de muitas informações que diretamente não estariam relacionadas ao que eles apresentam a seguir, no capítulo em relação aos textos em prosa.

Prosseguindo nas explicações, os autores recorrem aos comentários do crítico Manuel da Costa Pinto em relação à prosa contemporânea:

> A ficção brasileira contemporânea está concentrada em solo urbano. E, assim como acontece com as grandes metrópoles, é difícil encontrar um eixo que a defina. Não existe homogeneidade de estilos, no máximo uma afinidade temática – que às vezes pode ser surpreendente. Assim, se os autores da chamada Geração 90 frequentam os mesmos lugares inóspitos que os escritores da periferia – ruas deterioradas, botecos esquálidos, casas traumatizadas pelo desemprego, pela violência e pela loucura – , há uma percepção geral do isolamento e da vulnerabilidade do sujeito moderno (e urbano). Essa percepção pode tomar forma dos fragmentos de Dalton Trevisan, das narrativas “instáveis” de Bernardo Carvalho e Chico Buarque ou dos nomadismos de João Gilberto Noll. Em todos eles, permanece como experiência de fundo o desenraizamento proporcionado pela cidade. (COSTA PINTO apud CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 540)

Nessa citação, Costa Pinto ressalta que a produção contemporânea ambienta-se no urbano, com destaque para representação da cidade com seus problemas estruturais e sociais. Nesse cenário, o ser surge vulnerável, solitário, angustiado. Essa parece ser a tônica geral da produção. Todavia, não é uma postura de movimento, de grupo, que se possa compreender como um estilo dessa época, é algo indefinido, ainda se construindo.

Cereja e Magalhães (2013b) afirmam que o conto sofreu transformações no Modernismo, principalmente, em sua temática, com a inserção de assuntos regionais e em sua forma, que se manteve objetiva, mas com uma densidade

estrutural maior em relação à construção do enredo. Os autores consideraram que as produções nesse gênero nas tendências contemporâneas continuaram as linhas temáticas desenvolvidas pelos modernistas. Não se fala em texto de linha fantástica, no entanto, esse gênero poderia ter sido destacado, visto que Murilo Rubião e Lygia Fagundes Telles, citados como expoentes da produção contemporânea, escreveram contos tidos como fantásticos. Além dos escritores já mencionados há deferência para as produções de Dalton Trevisan e Marcelino Freire, este último conhecido por trabalhar com o miniconto.

Há destaque também para a produção de crônicas, considerada como um texto que tem se popularizado. Após uma breve definição do gênero, sem o uso de exemplos, os autores salientam o aumento no número de escritores produzindo crônicas e citam, inclusive, os principais nomes: Luis Fernando Verissimo, Marcos Rey, Walcyr Carrasco, Carlos Heitor Cony, Mario Prata, Antonio Prata, dentre outros. Percebemos que o conteúdo selecionado nesse capítulo retoma as produções de 1960, todavia, no caso da crônica, não há nenhuma citação de Rubem Braga, considerado um dos maiores cronistas brasileiros, que faleceu em 1990. Algo que causa estranheza, uma vez que o gênero deve muito à capacidade criativa desse escritor. Sabemos que a crônica surge do texto histórico e passa ao cotidiano e ao literário, muito em virtude de sua veiculação no jornal. Essa proximidade com a notícia faz com que esse texto seja visto como pertencente a um "gênero menor". No entanto, isso não retira sua importância, como observa Antonio Candido no texto "A vida ao rés-do-chão" (1980)[35]:

> A crônica não é um "gênero maior". Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor.
> "Graças a Deus", — seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...] Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despretensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de

[35] Texto publicado em prefácio à coletânea de crônicas: ANDRADE, Carlos Drummond de et al. **Para gostar de ler: crônicas**. São Paulo: Ática, 1980.

> significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO, 1980, p. 5)

Uma vez que no período estudado há tão bons cronistas, seguindo a ideia de Candido sobre o gênero, atrevemo-nos a afirmar que os autores desperdiçaram a oportunidade de desenvolver um estudo crítico significativo que aproximasse os estudantes do texto literário. Dadas as particularidades da crônica, entendemos que se trata de uma narrativa que pode ser lida integralmente durante uma aula, nutrindo grandes discussões sobre os valores dos textos literários. Consideramos que o conteúdo destinado ao estudo no terceiro ano do Ensino Médio é extenso, o que leva os autores a terem que fazer uma seleção que possa dar conta dos propósitos de estudo estabelecidos para esse segmento escolar. Assim, usar a crônica não foi a opção.

Por sua vez, o romance segue as direções tradicionais da ficção brasileira, dividindo-se em duas linhas: regionalista e intimista [36] . São apresentadas características que estão relacionadas à produção de Clarice e Guimarães, inclusive quando há referências à prosa intimista, são citados os britânicos James Joyce e Virgínia Woolf, escritores com os quais Clarice Lispector foi comparada no início da unidade. Há também referências aos romances históricos, testemunhais e documentais, e ainda, ao realismo fantástico. Lamentamos, mais uma vez, que esses estudos não tenham sido desenvolvidos, pois enriqueceriam o aprendizado da produção contemporânea.

Outras manifestações do gênero também são só listadas, como exemplo, os textos autobiográficos, os relatos de viagem, documentários e testemunhos. Esse assunto não recebe a distinção que merece, pois se trata de uma produção que tem se ampliado significativamente, inclusive servindo como possibilidade de reflexão crítica em relação aos problemas vividos por grupos marginalizados nas periferias. Os autores indicam isso, mas não incentivam a leitura dessas produções com as quais os estudantes atuais pudessem ter maior interação. Outra linha narrativa contemplada é o romance histórico, gênero que já tem uma grande produção, mas

[36] Em 2008, entre os escritores de linha regionalista, destacava-se Francisco Dantas, autor de **Os desvalidos** (1997) e **Sob o peso das sombras** (2004), que explora temas que envolvem relações sociais de repressão. Esse autor não é mencionado nessa edição.

que também se renova com as obras de Ana Miranda, autora de **Boca do Inferno**[37] e Fernando Moraes, autor de **Olga**, obras que cruzam história e biografia, estabelecendo conexões com temáticas de áreas distintas.

Vários autores são citados, conjuntamente com os títulos das suas principais obras, todavia, apesar de os nomes serem muitos, as informações são sintéticas e superficiais. É interessante notar que João Ubaldo Ribeiro, um escritor de prestígio fora do ambiente escolar, é só mencionado, os livros didáticos de modo geral não apresentam estudos significativos sobre sua obra. Apesar de ser um escritor que segue uma tradição regionalista, não foi ainda visto como canônico, com direito a figurar em destaque nos estudos escolares. A deferência é feita aos escritores Luiz Ruffato, Joca Reiners, Rubem Fonseca e Milton Hatoum, pois há informações mais detalhadas sobre os escritores colocadas em *Box*, destacando a produção literária dos mesmos, embora não se tenha nenhum texto para estudo, assim como não são propostas atividades de leitura complementar.

Ao final do capítulo, para atividade de leitura e interpretação há dois poemas: um de Cacaso (Antonio Carlos Ferreira de Brito), “Sinais de progresso”; outro de Orides Fontela, “Fala” e trechos da obra **100 coisas,** de Fernando Bonassi. O roteiro de estudo apresenta as seguintes questões:

> Ao final da leitura você deverá ser capaz de:
>
> - Identificar no poema de Cacaso elementos típicos da poesia marginal feita no Brasil nos 1970. Uso da ironia e do humor, linguagem coloquial e crítica social.
> - Comentar o teor metalinguístico do poema de Orides Fontela. O poema faz reflexões sobre a palavra e sua repercussão na realidade.
> - Caracterizar a linguagem e identificar a temática explorada nos contos de Fernando Bonassi. Concisão e linguagem direta: temática da violência, policial e no futebol. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013b, p. 584)

Esses itens permitem uma reflexão mais livre e ao mesmo tempo mais ampla sobre os textos, sem, contudo, deixar de apresentar elementos que permitam compreender características da poesia e da prosa produzida pelos escritores. De Cacaso se ressalta a postura crítica e irônica ao apresentar questões sociais, em virtude de direcionar o estudante para a identificação de elementos típicos da poesia marginal.

[37] Essa obra também é indicado no volume 1 do livro quando se estudo o Barroco, tendo em vista que a narrativa apresenta elementos da vida de Gregório de Matos e também do padre Antonio Vieira na Bahia do século XVII.

A metalinguagem, tão cara aos poetas de fim do século XX, está sendo destacada no poema de Orides. E na prosa de Bonassi, o estudante é direcionado para a interpretação da forma como o escritor se ocupa da descrição da realidade caótica e violenta das grandes cidades, nos espaços públicos e privados. A narrativa curta, como foi apresentada no livro didático, tem tido grande destaque nessa produção contemporânea, e os contos de Bonassi são grandes exemplos dessa tendência.[38]

Depois dessa atividade, observamos uma página com breves comentários sobre a literatura portuguesa contemporânea, com citações do neorrealismo; da literatura de guerra, que se relacionam com os conflitos nas colônias portuguesas na África; e as produções que retomam os temas históricos. Os autores fazem distinção para José Saramago, de modo breve e sem nenhum texto para leitura.

Encerrando a unidade, vemos a sessão "Intervalo", na qual se sugerem atividades a serem realizadas em grupo. O objetivo é desenvolver um projeto com o tema "Anos 60: cultura ou contracultura?". Para tanto, são sugeridas ações: pesquisas relacionadas ao tema geral (contexto histórico, movimentos de juventude, músicas, filmes etc.), seminários e a montagem de um programa de rádio. A intenção é despertar no estudante e, de certa forma, também nos professores, o desejo de ampliar os estudos literários já sugeridos ao longo da Unidade. Essa é uma tarefa importante porque privilegia o protagonismo estudantil, exige interação com outras disciplinas e permite que a criatividade aflore no ambiente escolar[39].

[38] Em edições anteriores, havia ao final dessa unidade um último capítulo destinado ao estudo do gênero dramático: "O teatro brasileiro nos séculos XX-XXI". Esse capítulo agora aparece antes da Unidade destinada à literatura contemporânea. Os autores entenderem que o estudo fugia ao critério de divisão do conteúdo estabelecido para essa obra, visto que o capítulo se inicia com informações sobre as renovações no teatro, que ocorreram após a primeira fase do Modernismo. Há algumas considerações sobre obras produzidas após os anos de 1922, porém o texto é mais informativo que explicativo, segue uma estrutura de enumerações, não indicam características nem dos autores, nem das obras. Há destaque, em um box, para Ariano Suassuna, e somente Nelson Rodrigues, chamado de "o desbravador", é estudado à parte, inclusive, com a leitura de um trecho de "Vestido de Noiva".

[39] Temos grande apreço por esse tipo de proposta de trabalho, pois, durante os anos em que trabalhamos no Ensino Médio, desenvolvemos trabalhos interdisciplinares que possibilitaram a compreensão da pluralidade cultural existente na literatura, através da análise dos múltiplos fatores que interferem na construção de uma obra literária: a visão de mundo de um autor, que pertence à determinada cultura e classe social, o momento histórico, a estética literária, entre outras referências. *"Leituras"* – Escola Estadual Vladimir Herzog (de 1992 a 1995); *"Painel cultural"* – Escola Estadual João Ramalho (de 1996 a 2006); *"Sarau"* e *Projeto Século XX* – Colégio Metodista – UMESP (de 2000 a 2006).

Observamos que para os autores dos livros didáticos é difícil apresentar um estudo sobre a literatura contemporânea com uma linha diferente, sem ter como elemento central os escritores canônicos. Provavelmente, por falta de uma definição apropriada para didatizar o estudo da produção literária de meados do século XX, os autores de livros didáticos continuam utilizando o termo contemporâneo, uma definição que foi construída e utilizada na década 1960, 1970. Talvez esta seja a classificação possível, frente às limitações e dificuldades de compreensão da produção mais recente. O que se aborda é o que já está posto ou aceito como representante de uma crise da Modernidade e, portanto, iniciador de uma nova fase.

Como já mencionamos, o livro didático não é produzido com total liberdade por seus autores, há princípios coercitivos que impedem que os autores formulem uma proposta que fuja à tradição de estudos literários realizados no país e até mesmo à organização curricular de escolas públicas e particulares.

Há uma lacuna na análise da produção literária contemporânea. Apesar do esforço empreendido pela crítica especializada, principalmente a acadêmica, não vemos uma discussão séria em jornais e revistas para o público em geral. Os suplementos literários que já foram marca registrada de alguns jornais, não são mais um destaque nas edições jornalísticas. Infelizmente, os estudos acadêmicos não têm uma divulgação ampla e a escola de nível médio possui um contato incipiente com a universidade. O livro didático é um material importante para a ampliação do conhecimento que a sociedade, de modo geral, pode ter da produção literária, tanto clássica como contemporânea.

Essa discussão problematizada do contemporâneo ou da pós-modernidade não está no livro didático, os autores não se pronunciam sobre a ausência de uma definição ou estudos críticos suficientes capazes de caracterizar a produção literária de final do século XX e início do século XXI. Talvez uma explicação ou um comentário sobre isso fosse algo relevante para constar no livro, mesmo que fossem somente observações, sem a pretensão de problematizar o assunto. Isso contribuiria para que os estudantes de Ensino Médio tivessem uma compreensão mais adequada do que está entendendo-se por contemporâneo.

2.4 Qualidades e expectativas

Nas últimas edições, como citado, a editora procurou destacar na apresentação da obra que se trata de uma proposta inovadora de ensino. Os autores, inclusive, usam as palavras: *profundidade* e *modernidade*, o que nos faz refletir sobre o que consideram moderno e profundo, pois logo a seguir fazem referências ao ENEM e aos processos seletivos. Indicam que os capítulos foram reformulados, levando em conta "matriz de referências do ENEM" e que foram organizadas questões semelhantes à prova nacional do Ensino Médio. Ressaltam também o trabalho com a interpretação de textos e com a literatura, apontando que há novos estudos e enfatizando o "desenvolvimento de competências e habilidades de leitura". Isso em si não torna a obra profunda, nem inovadora. Afinal, todos os livros didáticos produzidos para esse nível escolar procuram seguir as diretrizes, apresentando uma estrutura que busca respeitar o que está estabelecido no Guia do Livro Didático.

Aos autores dos livros didáticos cumpre atender ao que está presente no edital e Guia do Livro Didático e também ao estabelecido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as quais, na área de Linguagem, códigos e suas tecnologias, indicam que são fundamentais "a integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização" (BRASIL, 1997, p.7), bem como ressaltam que a proposta pedagógica deve ser elaborada e colocada em prática, evidenciando o conhecimento e os valores sociais e culturais. Seguindo essas orientações, os autores alegam que procuram abordar a literatura a partir de uma perspectiva dialógica e o texto literário, em uma perspectiva ao mesmo tempo diacrônica e sincrônica, objetivando demonstrar ao leitor de nosso tempo como um texto pode ser lido de diferentes formas.

Cereja (2005) assume um posicionamento que privilegia o estudo dialógico dos textos literários, estabelecendo comparações e buscando ressaltar os discursos intertextuais neles presentes. O autor se posiciona em relação aos estudos literários, afirmando que os livros didáticos devem oferecer ao estudante a possibilidade de manter contato com múltiplas linguagens, dando destaque a uma metodologia de ensino que aproxime cinema, artes plásticas e literatura. Esse aspecto é indicado

como sendo uma inovação na obra produzida por ele e Thereza Cochar Magalhães, que alegam, inclusive, que foram uns dos primeiros a propor esse tipo de estudo.

Como já observado, nesse livro didático, em parte destinado à orientação dos professores, os autores também oferecem a mesma informação sobre a metodologia que escolheram, para realização dos estudos literários. Assumidamente bakhtinianos, Cereja e Magalhães procuram criar estudos que privilegiem a reflexão sobre as obras em consonância com a compreensão discursiva e com as relações que esta obra possa ter com outros textos. No entanto, nem sempre as questões dão conta de adequadamente desenvolver tais estudos. Algumas perguntas, como vimos, são mais tradicionais, pois trabalham com um conhecimento visto como padrão nos estudos literários: elementos estilísticos, figuras de linguagem etc.. Em nosso ponto de vista, o processo é muito mais comparativo, geralmente, ocorre uma interligação com outros textos com o objetivo de estabelecer aproximações. Os autores consideram importante relacionar um texto a outro, vendo essa estratégia como caminho de interpretação dialógica; destacando processos intertextuais, são indicados estudos nos quais a produção literária de escritores brasileiros é comparada com obras e autores estrangeiros. Essa aproximação geralmente é feita com escritores que possuem algum destaque e são conhecidos mundialmente, como vimos no caso de Clarice Lispector que foi comparada à inglesa Virginia Woolf.

Os textos selecionados trazem elementos capazes de corroborar as afirmações relativas às características consideradas como destaque no período. O texto literário deve se adequar aos princípios elementares dos estudos escolares, ironicamente, servir a um processo reflexivo que denote um aprendizado. Os procedimentos de seleção e de orientação das atividades não diferem do que é solicitado em outras obras didáticas, inclusive mantêm a tendência de apresentar uma lista de características e depois solicitar aos estudantes que encontrem nos trechos comprovações para o que foi apresentado. Não que isso seja prejudicial à aprendizagem, mas sem dúvida, não combina com inovação. Como vimos, algumas questões exigem conhecimentos prévios relativos ao estudo de estilística e gramática, para que sejam feitas as análises de textos em prosa ou poesia, seguindo também uma linha mais comum aos textos escolares de maneira geral.

Após todas as observações e apreciações que realizamos das atividades e dos textos explicativos presentes nessa unidade, entendemos que uma das qualidades da obra é o fato de ela não apresentar questões simplesmente com o objetivo de explorar exageradamente a memorização de informações. Não são em grande número as questões apenas de caráter transcritivo, em que se pede somente a retirada de partes do texto, sem uma reflexão complementar. Assim como também são as poucas questões em que se solicita síntese do conteúdo integral de um texto – geralmente, vão se analisando partes, solicitando aspectos pontuais e bem delimitados. Também são frequentes perguntas contextualizadas que exploram, bem mais que em outros livros, a capacidade de leitura e escrita do aluno, pois fazem recortes de obras ou apresentam textos completos (contos, poemas) que exigem dos estudantes algum tipo de reflexão, mesmo que esta não ofereça às vezes, muita complexidade. Prevalecem as questões que demandam ao estudante relacionar informações oferecidas antes sobre princípios e concepções artísticas, bem como sobre os processos e recursos expressivos e gramaticais utilizados na construção do texto literário. Há também questões com teor interdisciplinar, solicitando que se relacione o conteúdo dos textos com conhecimentos históricos, sociológicos etc.

No entanto, apesar de todas essas qualidades, consideramos que há muitas atividades e muitas perguntas que conduzem as interpretações e estreitam as possibilidades de leitura. O olhar do leitor no ambiente escolar, sem a interferência mais incisiva dos professores e da própria obra não é estimulado, haja vista que são raras as questões em que se pede a opinião do leitor sobre o texto ou que se permite que o leitor indique outras relações além das já exploradas.

Seguindo um princípio que pode aproximar os estudos do pensamento de Jauss (1994), entendemos que poderiam ser exploradas as diversas possibilidades de leitura e de ressignificação da obra realizada no processo de interação do texto com os leitores, talvez explorando mais a questão do horizonte e sua importância nos processos de interpretação da obra literária.

Há na obra ainda detalhes significativos em relação ao diálogo que realmente estabelece com outras linguagens e a literatura, essa relação intersemiótica é interativa e leva os estudantes a compreender as interferências da literatura em

outros campos do saber[40]. Maria Amélia Dalvi, na análise que faz de livros didáticos desses mesmos autores, também destaca esse aspecto, todavia, afirma que isso tem sido um elemento que leva alguns professores a considerarem a obra difícil para os estudantes da rede pública:

> Durante nossa atuação no Ensino Médio, tanto na rede pública como na rede privada, ouvimos de diversos colegas que gostavam muito de Português: Linguagens como fonte de consulta para a preparação de suas aulas, mas não como livro-texto de seus alunos: vários achavam o livro didático em análise muito "difícil" e às vezes "erudito"; em algumas ocasiões ouvimos que era um livro "feito para menino de escola particular, porque menino de escola pública não dá conta". Uma das razões para esse tipo de compreensão, acreditamos, talvez seja a riqueza de diálogos intersemióticos que o livro propõe (a começar pelas seções "Fique ligado! Pesquise!" e "Intervalo"), pois entendemos que tais diálogos pressupõem o pertencimento a determinadas comunidades de interpretação, às quais, de fato, muitos professores e muitos estudantes brasileiros não têm acesso garantido. Contudo, parece-nos altamente preocupante a perpetuação desse tipo de representação cultural, pois, certamente, remete a práticas culturais que têm como pano de fundo a perpetuação de desigualdades e assimetrias de toda ordem. (DALVI, 2013, p. 207-208, grifos e parênteses da autora)

Esse dado pode até ser visto como um complicador, aliado ao fato de que, as questões apresentam um grau de complexidade elevado para alguns estudantes[41], aspecto este lembrado também por Dalvi (2013) ao relatar que os professores com os quais manteve contato consideravam que os alunos não tinham condição de responder todas as questões propostas. Isso, no entanto, não significa serem essas questões inadequadas, mas que a situação crítica do ensino faz com que muitos

[40] Em virtude do nosso trabalho no ensino superior, participamos do projeto PIBID *Residência Pedagógica: O ensino de Literatura e as novas tecnologias*, encaminhado pela Universidade Metodista de São Paulo, com bolsa da Capes e parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nas atividades do projeto voltamos a ter contato com professores e estudantes de Ensino Médio de escolas públicas. Entre as ações indicadas realizamos encontros com os professores, alunos e coordenadores para orientações, planejamento e discussões do trabalho em desenvolvimento. Já em nossos contatos iniciais com as escolas, verificamos as instalações, de modo especial, bibliotecas e salas de informática. O contato com os livros didáticos e com o projetos pedagógicos foram importantes para que, por meio da análise desses documentos, pudéssemos entender as escolhas pedagógicas e trabalhos já realizados nas escolas. Observamos que a obra analisada nesta tese ganhou notoriedade tal, que os professores diziam que os alunos eram aplicados e estudavam com o livro de Cereja e Magalhães, indicando que o uso desse livro didático, na visão dos professores, denota um traço de qualidade de ensino.

[41] Nossa experiência como professor do Ensino Médio, nos permite afirmar que, em algumas turmas, até o ano de 2010, muitos estudantes não tinham condições de realizar totalmente as atividades, necessitando da ajuda do professor.

estudantes ainda não tenham as habilidades necessárias para realizar certas atividades que exigem reflexões mais aprofundadas.

É função dos autores do livro didático realizar a seleção dos escritores e dos textos ou obras, especificando os fragmentos que poderão ser lidos e analisados. Os textos literários, no ambiente escolar, deixam de ser somente obras da literatura e assumem uma caráter pedagógico, por isso, os autores precisar definir quais as intenções e os objetivos que os levam a optar por determinada obra ou trecho no momento de realizar os estudos. É fundamental determinar uma proposta objetiva do trabalho a ser realizado com os textos literários, tendo em vista o que motiva a presença desses textos ou fragmentos nos estudos literários.

Capítulo 3

3 O LIVRO DIDÁTICO ARGENTINO – O CONTEMPORÂNEO EM CONTRAPONTO: APROXIMAÇÕES TEMÁTICAS E ESTILÍSTICAS

Na Argentina, de acordo com a Lei Nacional de Educação nº 26.206, de 2006, é possível optar por estruturas diferentes quanto ao número de anos de estudos em cada nível. Pode-se definir uma organização com sete anos para o nível primário e cinco para o secundário ou uma organização com seis anos de escolaridade primária e seis de secundária. Em relação a esse conteúdo é oportuno retomar as informações já apresentadas no capítulo 2: "Artículo 31 – La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo". (ARGENTINA, 2006)

O ciclo básico, comum a todas as modalidades, tem duração de dois ou três anos, de acordo com a estrutura explicada anteriormente; já ciclo orientado de caráter diversificado tem duração três ou de quatro anos, dependendo da modalidade de estudo ofertada. Há um campo de formação geral e de fundamentos, que se constitui no núcleo de formação comum da Educação Secundária, e deve estar presente em todas as propostas educativas no país. Há também um campo de formação específica, com o objetivo de aprofundar a formação geral e também direcionar os estudos para uma formação técnica ou artística, de acordo com ofertas diferenciadas de formação.

No sistema educacional argentino, ao concluírem o nível secundário, os estudantes têm direito a ingressar na universidade sem a necessidade de realizar um exame. Assim, ocorre uma articulação entre o ciclo básico e o ciclo orientado no nível secundário, principalmente, no último ano de estudo, com o desenvolvimento de atividades extracurriculares, objetivando preparar o estudante para a escolha do curso universitário.

3.1 O livro didático do polimodal: a primeira escolha

Conforme já mencionado, o sistema de educação polimodal foi criado pela Lei Federal de Educação nº 24.195, de 1993. Definiu-se, na época, uma estrutura de

ensino com nove anos de educação básica. Esse tempo foi dividido em três ciclos, com três anos de estudos em cada um desses ciclos. Após essa etapa o estudante deveria iniciar a *Educación Polimodal*. O programa tinha como objetivo central articular as experiências de aprendizagem para que se atingissem os objetivos fundamentais do estudo secundário, auxiliando o estudante a se inserir no mundo do trabalho e dar condições de acesso aos estudos superiores. Para atender aos diferentes campos do conhecimento e às demandas do mercado de trabalho, os conteúdos diversificados foram distribuídos em cinco modalidades: “Ciencias Naturales; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; Modalidad Comunicación, Artes y Diseño”. (GABRIJELCIC, 1998, p. 31)

Compreendia-se que essas modalidades preparavam os alunos para o domínio de competências e habilidades específicas relativas às diversas profissões, de acordo com a escolha dos próprios estudantes. Após ter recebido muitas críticas de especialistas em educação e também de professores, principalmente por prolongar o tempo de estudos e por ter sido considerado ineficiente em relação à preparação para os estudos superiores, como estava definido em suas diretrizes, o sistema polimodal foi extinto com a nova Lei nº 26.206, de 2006, contudo, vigorou até 2011, quando se encerraram as últimas turmas que haviam iniciado esse tipo de educação na década anterior.

Ainda sem essa informação, começamos nossas reflexões sobre os livros didáticos na Argentina analisando a coleção de livros: **Lengua y literatura – Introducción a La linguística y La teoria literária**, de autoria de Ana Atoressi, Mara Bannon, Santiago Gãndara e Laura Kornfeld, publicada em Buenos Aires, no ano de 2000. Essa coleção é composta de três livros, sendo um para cada série; três cadernos de exercícios relacionados à escrita formal, em que são apresentadas oficinas de escrita. Há também três antologias, com a apresentação de textos de diversos gêneros literários e não literários: conto, poesia, narrativa jornalística, teatro, ensaio etc. Reproduzimos, a seguir, a capa de um dos volumes (ilustração 10) e também de uma antologia (ilustração 11).

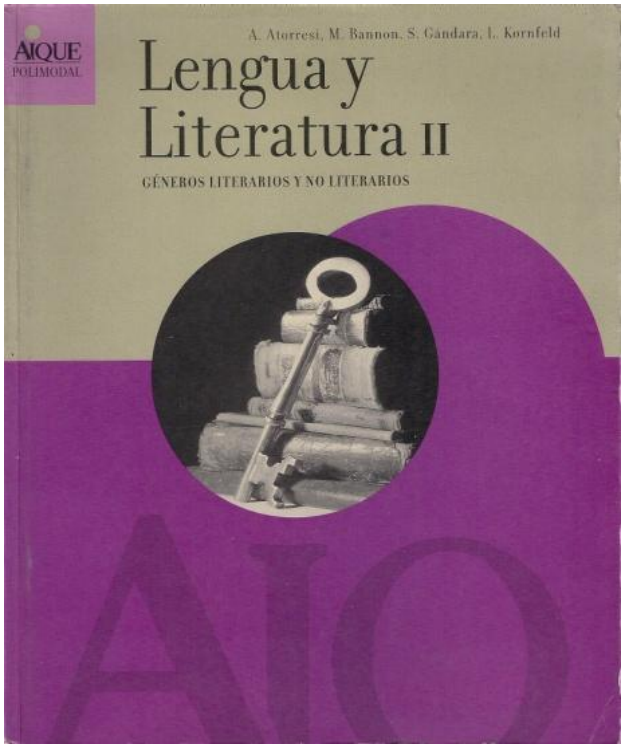


Ilustração 10 – Capa do livro Lengua y Literatura II
Fonte: Atorressi et al. (2000)

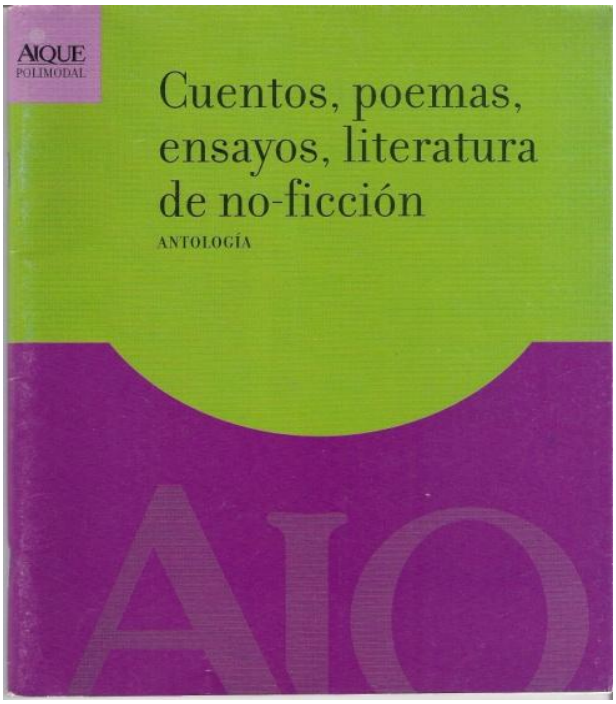


Ilustração 11 – Capa do livro - Antologia
Fonte: Atoressi et al. (2000)

Nos textos presentes nos livros há claras influências de teorias linguísticas e, como no Brasil, esses estudos se iniciam com base em Ferdinand de Saussure. Assim,

evidencia-se uma definição sistematizada de língua e do signo linguístico. Já o ensino de literatura pauta-se nos estudos das características dos gêneros literários, sendo que a linha histórico-cronológica quase não aparece. Há duas partes em cada volume dessa obra: uma dedicada ao estudo da língua, com foco em questões linguísticas e gramaticais (fonética e fonologia, e aspectos semânticos), aliado ao estudo de produção de textos, partindo da oralidade para a escrita; outra dedicada ao estudo de literatura. No livro, também se encontram muitas reflexões sobre as características do texto literário, sobre o que faz um texto ser literário ou não, com diferenciação entre os textos informativos e os literários. O ponto de partida, como afirmamos a pouco, é o estudo dos gêneros literários: a poesia lírica, o conto, o gênero dramático etc. Estudos de gêneros relacionados tradicionalmente ao conhecimento filosófico, como o ensaio, também são encontrados, aspecto que consideramos bem interessante, pois, visto como assunto da Filosofia, está ausente nos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil e é estudado somente no ensino universitário.

As explicações sobre a estrutura de um ensaio nos surpreenderam, pois são muito bem organizadas com exemplos que vão do clássico ao contemporâneo. Há referências ao filósofo francês Montaigne e ao inglês Francis Bacon, mas também há indicação de leitura dos textos do sociólogo Juan José Sebreli e de Beatriz Sarlo. Também verificamos que se estudam textos da literatura clássica, inclusive da língua inglesa e francesa. Em relação aos textos ensaísticos, que são estudados ao final da coleção, disponibiliza-se o texto clássico, **Ensaios,** de Montaigne. Observamos que, na Argentina, o ensaio é um gênero bastante apreciado e verificamos ter presença mais constante nos ambientes culturais e escolares do que no Brasil.

Nas antologias, encontram-se referências a nomes da literatura contemporânea argentina. Além de Beatriz Sarlo, está Rodolfo Wasch, desaparecido em 1977, durante a ditadura, jornalista e autor de peças de teatro, contos e reportagens[42]. No livro, a obra do jornalista é indicada como literatura não ficcional, não se usando o termo testemunhal, mas é isso que observamos nesse caso. Outro dado que consideramos interessante é o fato de encontrarmos nomes como o do escritor Roberto Mariani, nascido no bairro “Boca”, no final do século XIX, autor de relatos de

[42] O livro analisado nesta tese dedica praticamente um capítulo de estudo a esse escritor em virtude de sua importância em outro livro didático.

protestos, jornalista e escritor, um homem comprometido politicamente e inconformado com a situação da população mais pobre. Roberto Mariani morreu em 1946, mas sua obra continuou sendo citada quando se estudam textos considerados “engajados”. São autores nem sempre lembrados em estudos nas séries secundárias.

Notamos que os estudos literários na Argentina seguem linhas metodológicas diferentes das que vemos no Brasil, uma vez que o ponto de sustentação teórico-metodológica são os gêneros literários, dando assim, mais relevância aos textos e procurando temáticas que evidenciem elementos básicos da cultura nacional. Há destaque para obras que discutem assuntos históricos considerados necessários à boa formação dos estudantes; na sequência também são realizados estudos com foco em obras mais voltadas para a produção do realismo mágico e o fantástico.

Nesse país, o estudo literário não se assenta, pois na história literária, não vemos uma apresentação cronológica de estilos de época e textos explicativos sobre o assunto, para então realizar os estudos dos autores. Em nossos livros didáticos, há um foco mais linear, cronológico, historiográfico, com alguns elementos relativos à crítica literária consagrada.

3.2 Mudanças na legislação: a necessidade de analisar outro livro

À medida que esta pesquisa avançava, observamos que o livro didático inicialmente escolhido por nós para ser objeto de análise não era mais indicado para os estudantes secundários na Argentina, pois ficara desatualizado em virtude das alterações no ensino previstas em lei, e não havia nova publicação, com reformulação, que atendesse às novas diretrizes educacionais. Desse modo, foi preciso procurar outras obras em utilização nas escolas argentinas nos últimos anos. Em virtude da substituição da Lei Federal nº 24.195, de 1993, pela Lei de Educação Nacional argentina nº 26.206, de 2006, ocorreram, nessa última década, diversas mudanças na produção de livros didáticos, os quais foram se adaptando às novas estruturas de ensino. O livro anterior seguia ainda a organização escolar do programa *Polimodal*, o que, como já citamos, interferia na organização do conteúdo. Esse programa de ensino foi extinto pela lei de 2006 e as últimas turmas que ainda

seguiam a estrutura anterior de ensino se encerraram em 2011. Assim, o novo contexto exigiu que os autores de livros didáticos realizassem modificações em suas obras, apresentando novas propostas de ensino, de acordo com as novas diretrizes educacionais.

Após essa constatação, procuramos outro livro didático para realizar nosso trabalho e a obra selecionada para a análise dos estudos sobre a produção literária argentina passou a ser **Literatura 5/Palavra autorizada: desde as lentes realista-mimética y fantástico-maravilhosa**, de autoria de Silvana Chauvin, Luis Di Filippo, Gabriela Fernandez Bardo, Laura Martín e Claudia Ramón Zerda. Optamos pela análise do volume 5 da coleção, publicada pela editora *Puerto de Palos* para os estudos no nível secundário superior em virtude de neste volume, especificamente, encontrarmos estudos da literatura contemporânea. Essa obra apresenta uma particularidade, pois ao final, em formato reversível, há um complemento, intitulado **Palavra autorizada**, com uma série de textos críticos que se conectam diretamente com os conteúdos desenvolvidos no volume, são fragmentos de obras ou artigos produzidos por escritores e críticos literários, sobre temas relacionados à teoria literária, acompanhados de questões com o objetivo de propiciar maior compreensão dos conteúdos. A seguir, as ilustrações 12 e 13 apresentam as capas da edição de 2013.

Ilustração 12: Activados 5
Fonte: Chauvin et al. (2013)

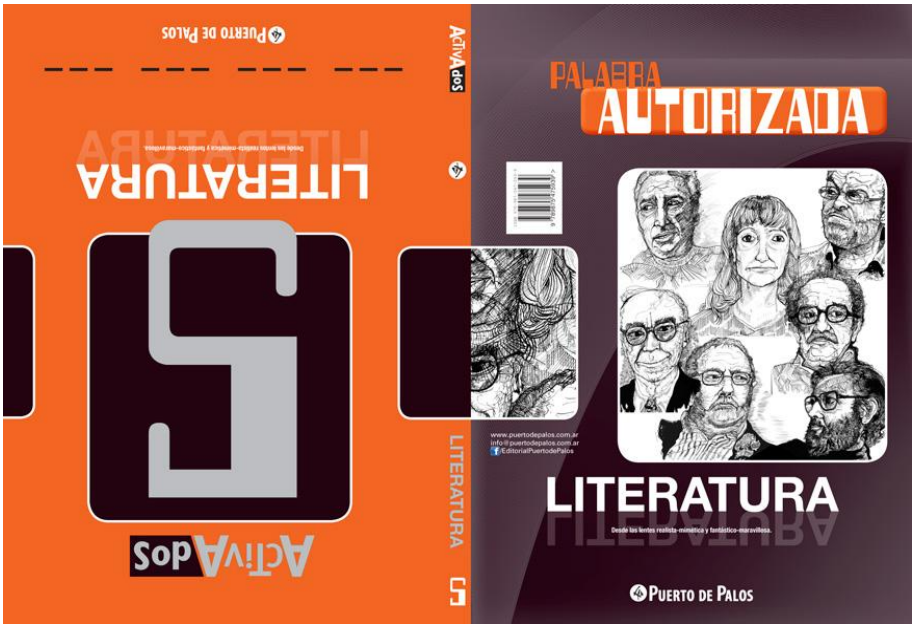


Ilustração 13: Teoria e crítica
Fonte: Chauvin et al. (2013)

A coleção está dividida em cinco livros, sendo que os três primeiros volumes estão destinados aos estudos secundários básicos e os dois últimos ao secundário superior ou ciclo orientado. Essa obra foi especificamente produzida para ser utilizada por estudantes das escolas da “La Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, de modo que seguem as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação dessa província. Cabe destacar as particularidades da organização curricular para os estudos de nível médio, de acordo com as duas possibilidades de “trajetos” previstos na lei educacional. Os trajetos se definem segundo a quantidade de anos de formação. Assim, há a possibilidade de os estudos serem realizados em 4 ou 5 anos:

> La oferta curricular del Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se caracteriza por la existencia de diversidad de planes de estudios que componen las distintas modalidades. Estos planes difieren tanto en la carga horaria que corresponde a cada materia como en la cantidad de años en los que esa asignatura es dictada. Es necesario, entonces, desarrollar una base común de contenidos que aseguren el valor educativo general equivalente de las distintas formaciones, independientemente de los planes de estudio. (BUENOS AIRES, 2009, p. 3)[43]

[43] Texto disponível em: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_lengua_lit.pdf Acesso em 04/10/2014.

A obra em questão está adequada para o desenvolvimento dos estudos da língua e literatura no prazo maior, cumpre também orientações em relação aos objetivos de ensino presentes no documento produzido pelo Ministério da Educação, que indica como propósitos gerais para o estudo de literatura:

> - Ofrecer a los estudiantes una amplia variedad de textos literarios de los diversos géneros para que puedan profundizar y diversificar sus recorridos de lectura, y reconocer las diversas formas de pensar la realidad que se plasman en la literatura, sus distintas visiones acerca de la experiencia humana y sus utopías.
> - Proveer a los alumnos las herramientas conceptuales básicas de teoría y crítica literarias necesarias para enriquecer sus interpretaciones de los textos.
> - Mostrar las relaciones entre la literatura y las otras artes, promoviendo la comprensión por parte de los estudiantes del alcance y las proyecciones de los distintos movimientos, corrientes y generaciones literarias que se han dado a lo largo de la historia de la humanidad. (BUENOS AIRES, 2009, p. 6)

Ainda de acordo com o documento, o conteúdo a ser trabalhado na parte de literatura deve seguir o indicado abaixo:

> Lectura de textos literarios
> - Lectura y comentario de obras literarias de distintas épocas, movimientos y géneros (con énfasis en literatura argentina), de manera compartida e intensiva. Al abordar los textos, se trabajará sobre:
> - Las condiciones socioculturales e históricas de las obras y su relación con los postulados y las estéticas de los distintos movimientos, escuelas o generaciones.
> - La literatura en América latina, sus condiciones de producción y los diversos contextos de circulación.
> - Relaciones con otras expresiones artísticas.
> - Comparación entre géneros, estilos, figuras; temas, motivos y símbolos de los textos literarios leídos correspondientes a distintos movimientos, corrientes o generaciones.
> - Rupturas y continuidades entre movimientos subsiguientes.
> - Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectores de literatura).
> - Lectura extensiva de obras de distintos géneros y autores, en foros y círculos de lectores.
> - Recomendaciones y reseñas orales y escritas de obras leídas.
> - Seguimiento de obras de una misma época, corriente, movimiento, escuela, generaciones y/o estilos literarios (con énfasis en literatura argentina), en círculos de lectores. (Selección de movimientos, corrientes, escuelas y/o generaciones distintos de los trabajados en forma compartida e intensiva.). (BUENOS AIRES, 2009, p. 28)

Em relação ao conteúdo, os autores seguem o que está presente no documento, distribuindo o conteúdo de acordo com as orientações, fazendo aproximações entre diversas expressões culturais, como veremos ao longo da análise. Observamos que há relações entre o que está indicado no documento como sendo do 3º ano e o que se deve ser estudado no 5º ano:

> Lectura de textos literarios
> - Lectura y comentario de obras literarias en torno a un mismo tema (ej.: los lugares; los exilios; la otredad), en forma compartida, intensiva y extensiva.
> - Participación habitual en situaciones sociales de lectura en el aula (comunidad de lectores de literatura).
> - Lectura extensiva de obras de distintos géneros y autores, en círculos de lectores.
> - Recomendaciones orales y escritas de obras leídas.
> - Seguimiento de obras de un mismo autor (ej.: José Hernández y la frontera; Borges y los suburbios o el sur o la frontera; Rulfo y Comala; García Márquez y Macondo; Saer y el litoral, etc.). (BUENOS AIRES, 2009, p.23)

Verificamos que há indicação de autores que estão sendo também destacados no último ano do secundário, mas, no terceiro ano, os temas a serem analisados são outros, trabalham-se questões importantes sobre ambiente construído na ficção, além de aspectos políticos e sociais e de identidade individual e coletiva. É no último ano que o trabalho com essa literatura se intensifica, pois será nos volumes 4 e 5 que haverá sistematização mais objetiva dos estudos literários. Todavia, a questão do texto literário e não literário está posta em toda a coleção, por exemplo, nos livros 2 e 3 encontramos estudos de texto, sempre em pares: o relato realista e a biografia (nesse caso observamos o estudo de **Diário de um motociclista**, de Che Guevara); relato policial e a crônica jornalística; o romance de ficção científica e o artigo científico; o humor gráfico, e o editorial e nota de opinião; a poesia e a publicidade; o teatro e a resenha crítica, e a entrevista; o conto fantástico e a monografia (nessa parte, também há estudos sobre Cortázar, trechos de uma monografia); a sátira e o discurso político. A metodologia empregada permite que haja um processo comparativo entre diversos gêneros, pois nos capítulos são estudados gêneros literários e gêneros discursivos, analisando as particularidades de cada texto.

Assim como ocorre no Brasil, há um manual de orientação para o docente, apesar de, na Argentina, esse material não ser apresentado de forma impressa, anexada ao livro didático. A editora disponibiliza, no *site*, “um guia”, com orientações para os

professores em relação às estratégias didáticas e à metodologia utilizada e também com informações sobre a organização da obra (distribuição de conteúdo e tipos de atividades propostas). No âmbito da literatura, consta que serão desenvolvidas estratégias didáticas que possam propiciar situações de leitura diversas (individual, em grupo, compartilhada, silenciosa e expressiva), com o objetivo de promover a inserção dos estudantes em uma comunidade de leitores; serão estabelecidos vínculos entre os textos literários e outras linguagens artísticas; as orientações ainda ressaltam o fato de haver atividade em que se pedirá a produção de textos literários (contos, poesias e peças teatrais), desafiando os estudantes a criar textos dessa natureza. As demais estratégias dizem respeito ao trabalho com a linguagem e à formação geral. Além do guia docente com orientações e sugestões de planos de aulas que está disponível na *web*, no *site* da editora também há informações significativas acerca da obra. De acordo com a editora, as principais características dos livros dessa coleção são:

> -Incluyen numerosas actividades para trabajar los distintos aspectos de la lengua.
> -Incluyen plaquetas y secciones especiales que enriquecen el texto central.
> -Se desarrollan actividades para el uso de técnicas de estudio.
> -La página especial **Escritura Activa** propone actividades de escritura creativa y de textos de circulación ciudadana o de estudio.[44]

Esses elementos que já foram evidenciados no guia, nesta postagem aparecem resumidamente, o que se justifica em virtude da destinação comercial da exposição da obra. Nessa apresentação do livro didático feita pela editora, ressalta-se o significado do termo que dá nome à coleção **Activados,** informando que a palavra remete diretamente à ideia de ação, uma vez que a proposta é fazer do aluno protagonista de sua aprendizagem, entendida como um processo dinâmico e contínuo.

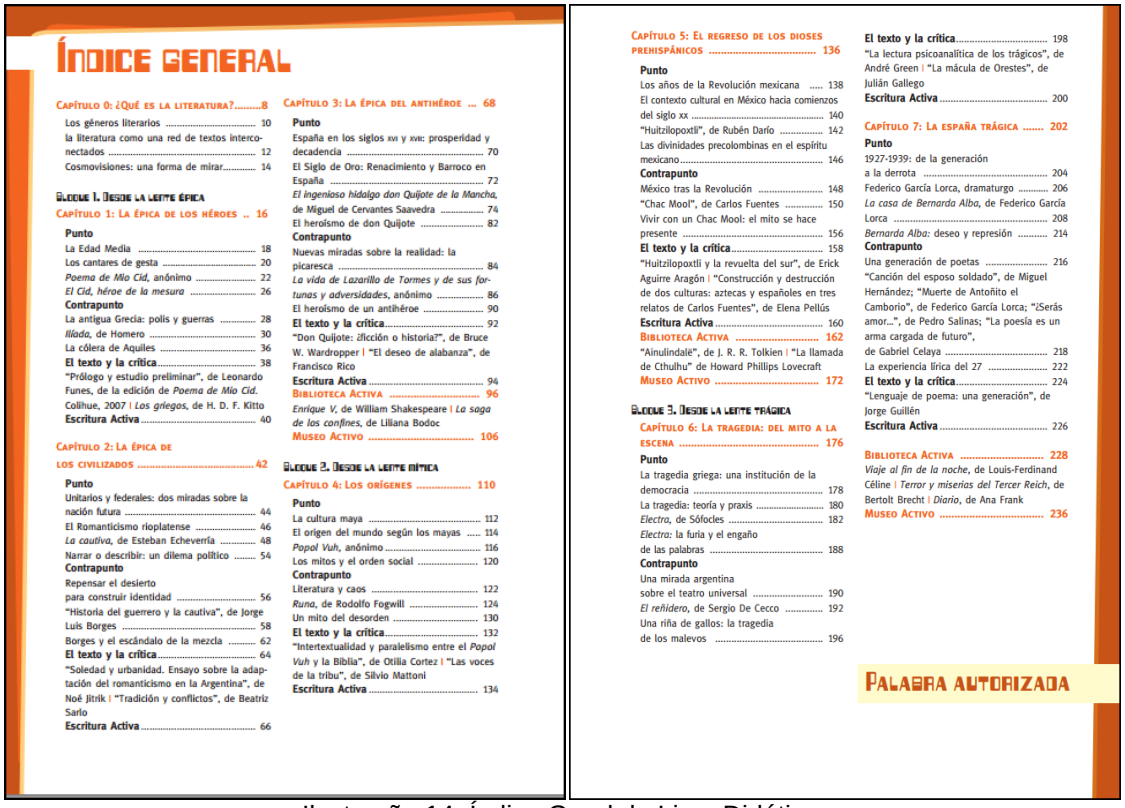
Os livros dessa coleção, nos três anos do secundário básico, apresentam um caderno "*Prácticas del Lenguaje 1, 2 y 3*" nos quais são indicadas atividades e exercícios com os temas sugeridos pelos documentos curriculares. Cada capítulo trabalha tanto com textos literários como não literários, geralmente, com temas interdisciplinares, envolvendo questões de cidadania; discutem-se problemas

[44] Disponível em: http://www.puertodepalos.com.ar Acesso em 13/05/2015.

sociais, algumas vezes em diálogo com o texto literário. Ao final de cada bloco, há uma seção intitulada “*La Biblioteca*”, que disponibiliza distintos textos literários a modo de antologia, contribuindo para o desenvolvimento de estudos complementares. Esse modo de trabalhar não se difere substancialmente do que eram apresentados nos livros antes de 2006, que também indicavam textos complementares, com a intenção de aprofundar os estudos. Há ainda a seção “*Museo Activo*”, com imagens de obras de arte, fotografias, fotogramas de filmes, objetivando ampliar o universo cultural dos estudantes, pois, a partir de estudos realizados nos capítulos, são realizadas conexões com essa seção. Como se pode observar, há estudos comparativos de caráter reflexivo, propiciando uma visão mais ampla da linguagem artística.

Ao final de cada capítulo, na seção “*Escritura Activa*”, há proposta de estudos de trechos de artigos, debates sobre os temas trabalhados e simulações de situações históricas, buscando motivar o estudante a pesquisar mais sobre os conteúdos estudados, relacionando-os com questões atuais, a fim de que se possa discutir assuntos considerados problemáticos na sociedade contemporânea, mesmo que o ponto de partida seja uma questão histórica, como, por exemplo, o governo de Juan Manuel de Rosas e sua representação na literatura. O objetivo é orientar os alunos para a produção de textos orais e escritos de teor reflexivo: ensaios, crônicas, relatos críticos entre outros.

A partir do volume número 4, os estudos se concentram nos textos literários. Este volume é dedicado ao estudo da literatura mundial e fica evidente a opção pelo estudo de obras da literatura clássica, aliado às reflexões sobre os gêneros, com enfoque maior nos gêneros literários definidos pelos princípios aristotélicos. Os conteúdos foram divididos e organizados de acordo com esses gêneros, como pode ser observado na ilustração 14, apresentada a seguir.



Índice General

Capítulo 0: ¿Qué es la literatura? 8
Los géneros literarios 10
La literatura como una red de textos interconectados 12
Cosmovisiones: una forma de mirar 14

Bloque 1. Desde la lejana épica
Capítulo 1: La épica de los héroes ... 16
Punto
La Edad Media 18
Los cantares de gesta 20
Poema de Mío Cid, anónimo 22
El Cid, héroe de la mesura 26
Contrapunto
La antigua Grecia: polis y guerras 28
Ilíada, de Homero 30
La cólera de Aquiles 36
El texto y la crítica 38
"Prólogo y estudio preliminar", de Leonardo Funes, de la edición de *Poema de Mío Cid*. Colihue, 2007 | *Los griegos*, de H. D. F. Kitto
Escritura Activa 40

Capítulo 2: La épica de los civilizados 42
Punto
Unitarios y federales: dos miradas sobre la nación futura 44
El Romanticismo rioplatense 46
La cautiva, de Esteban Echeverría 48
Narrar o describir: un dilema político 54
Contrapunto
Repensar el desierto para construir identidad 56
"Historia del guerrero y la cautiva", de Jorge Luis Borges 58
Borges y el escándalo de la mezcla 62
El texto y la crítica 64
"Soledad y urbanidad. Ensayo sobre la adaptación del romanticismo en la Argentina", de Noé Jitrik | "Tradición y conflictos", de Beatriz Sarlo
Escritura Activa 66

Capítulo 3: La épica del antihéroe ... 68
Punto
España en los siglos XVI y XVII: prosperidad y decadencia 70
El Siglo de Oro: Renacimiento y Barroco en España 72
El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes Saavedra 74
El heroísmo de don Quijote 82
Contrapunto
Nuevas miradas sobre la realidad: la picaresca 84
La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades, anónimo 86
El heroísmo de un antihéroe 90
El texto y la crítica 92
"Don Quijote: ¿ficción o historia?", de Bruce W. Wardropper | "El deseo de alabanza", de Francisco Rico
Escritura Activa 94
Biblioteca Activa 96
Enrique V, de William Shakespeare | *La saga de los confines*, de Liliana Bodoc
Museo Activo 106

Bloque 2. Desde la lejana mítica
Capítulo 4: Los orígenes 110
Punto
La cultura maya 112
El origen del mundo según los mayas 114
Popol Vuh, anónimo 116
Los mitos y el orden social 120
Contrapunto
Literatura y caos 122
Runa, de Rodolfo Fogwill 124
Un mito del desorden 130
El texto y la crítica 132
"Intertextualidad y paralelismo entre el *Popol Vuh* y la Biblia", de Otilia Cortez | "Las voces de la tribu", de Silvio Mattoni
Escritura Activa 134

Capítulo 5: El regreso de los dioses prehispánicos 136
Punto
Los años de la Revolución mexicana 138
El contexto cultural en México hacia comienzos del siglo XX 140
"Huitziloptli", de Rubén Darío 142
Las divinidades precolombinas en el espíritu mexicano 146
Contrapunto
México tras la Revolución 148
"Chac Mool", de Carlos Fuentes 150
Vivir con un Chac Mool: el mito se hace presente 156
El texto y la crítica 158
"Huitziloptli y la revuelta del sur", de Erick Aguirre Aragón | "Construcción y destrucción de dos culturas: aztecas y españoles en tres relatos de Carlos Fuentes", de Elena Pellús
Escritura Activa 160
Biblioteca Activa 162
"Ainulindalë", de J. R. R. Tolkien | "La llamada de Cthulhu" de Howard Phillips Lovecraft
Museo Activo 172

Bloque 3. Desde la lejana trágica
Capítulo 6: La tragedia: del mito a la escena 176
Punto
La tragedia griega: una institución de la democracia 178
La tragedia: teoría y praxis 180
Electra, de Sófocles 182
Electra: la furia y el engaño de las palabras 188
Contrapunto
Una mirada argentina sobre el teatro universal 190
El reñidero, de Sergio De Cecco 192
Una riña de gallos: la tragedia de los malevos 196
El texto y la crítica 198
"La lectura psicoanalítica de los trágicos", de André Green | "La mácula de Orestes", de Julián Gallego
Escritura Activa 200

Capítulo 7: La España trágica 202
Punto
1927-1939: de la generación a la derrota 204
Federico García Lorca, dramaturgo 206
La casa de Bernarda Alba, de Federico García Lorca 208
Bernarda Alba: deseo y represión 214
Contrapunto
Una generación de poetas 216
"Canción del esposo soldado", de Miguel Hernández; "Muerte de Antoñito el Camborio", de Federico García Lorca; "¡Serás amor...", de Pedro Salinas; "La poesía es un arma cargada de futuro", de Gabriel Celaya 218
La experiencia lírica del 27 222
El texto y la crítica 224
"Lenguaje de poema: una generación", de Jorge Guillén
Escritura Activa 226

Biblioteca Activa 228
Viaje al fin de la noche, de Louis-Ferdinand Céline | *Terror y miserias del Tercer Reich*, de Bertolt Brecht | *Diario*, de Ana Frank
Museo Activo 236

Palabra autorizada

Ilustração 14: Índice Geral do Livro Didático
Fonte: http://www.puertodepalos.com.ar/imagenes/catalogo/indices/Activados Acesso em 15 de junho 2015

A disposição das obras literárias a serem estudadas, neste volume, como mencionamos, segue princípios relativos aos gêneros literários clássicos: lírico, narrativo e dramático, que são apresentados e estudados no capítulo introdutório. Os textos selecionados são produções da literatura mundial, da literatura nacional argentina, da espanhola e da hispano-americana, abarcando textos de diversos movimentos literários, desde a Antiguidade até o século XX. Os conteúdos são divididos em dois blocos: um dedicado ao estudo de textos considerados épicos (gêneros narrativos), outro em que se estudam os textos dramáticos, de modo especial, as tragédias. É interessante notar que no capítulo sobre "*La épica de los civilizados*", há a apresentação de um conteúdo que retoma obras do Romantismo do século XX e em contraponto é indicado o conto de Borges "*Historia del guerrero y de la cautiva*". Borges, apesar de ser visto pela crítica como escritor que retoma diversos aspectos da literatura universal, constrói também uma literatura que revela profundamente elementos da identidade argentina, pois se apropria de mitos, lendas e fatos históricos, retomando discussões sobre a formação étnica e cultural do país. Tais aspectos justificam o destaque que se dá ao escritor em toda a

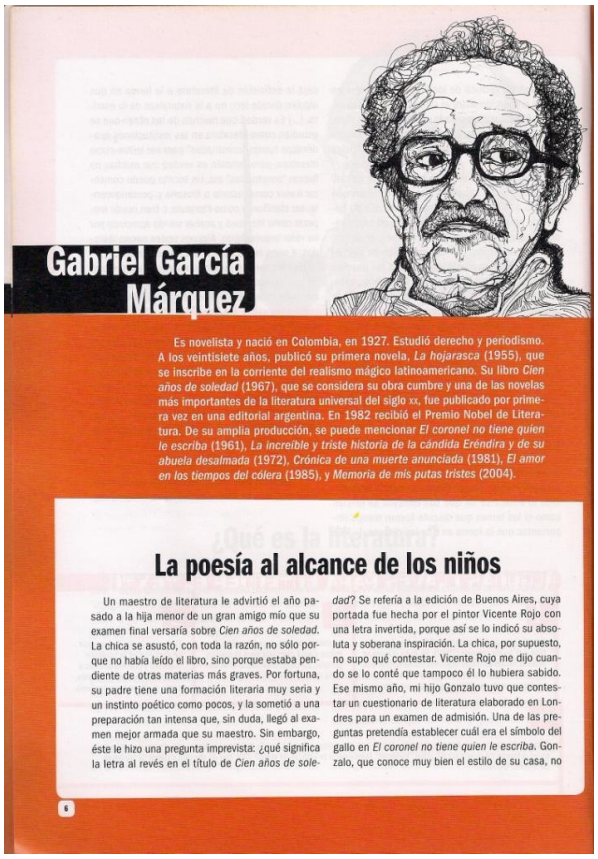
coleção, principalmente, no último volume, como pode ser visto a seguir nas análises que realizamos.

3.3 A literatura nacional Argentina e a literatura latino-americana: ponto e contraponto

Após essas considerações sobre a coleção, passamos aos estudos do volume 5, objeto de nossa análise. De antemão já temos as informações sobre a divisão de conteúdo no subtítulo da obra, pois estão organizados seguindo duas linhas de estudo: uma mais realista e outra voltada mais para produções do Realismo Mágico e o Fantástico. Observando o sumário, percebemos que o conteúdo presente no livro está dividido em dois blocos: "1. Desde La lente realista-mimética; 2. Desde La lente fantástico-maravilhosa" (CHAUVIN et al., 2013, p. 06-07). Os capítulos estão organizados de acordo com os temas dos blocos e seguem as propostas presentes nos programas curriculares. Há uma opção por aquilo que os autores apresentam como cosmovisão, de acordo com o ponto de vista a partir do qual se constrói o texto, tendo em mente um olhar mais realista da realidade; ou um olhar em que as regras e padrões de realismo não são parâmetros para explicar os acontecimentos. Os títulos dos capítulos também são bem reveladores, no primeiro bloco observamos: "*Historia y Literatura: la figura de Rosas*"; "*Civilización y Barbarie*"; "*Literatura y militância*"; "*Cuando el criminal se acerca*" (CHAUVIN et al., 2013, p. 06). Como podemos perceber, são temas relativos à história e a questões sociais e políticas. Já no segundo bloco encontramos: "*El realismo desde los ojos latinoamarecinos*"; "*Al acecho de lo fantástico*" e "*La ciência y el futuro en la literatura*" (CHAUVIN et al., 2013, p. 06-07).

Esses capítulos têm os conteúdos distribuídos em seções. Inicialmente se apresenta o tema de estudo na seção *Punto*, a seguir são colocados trechos de obras que são destacadas, depois se retoma com a explicação da obra que foi estudada pelos alunos; já em *Contrapunto*, são apresentados estudos comparativos sobre outros textos que tratam de assuntos semelhantes, permitindo o diálogo entre os textos literários, com o objetivo de trabalhar a intertextualidade. As seções "*El texto y la crítica y Escritura Activa*" enriquecem a proposta de cada capítulo, pois incluem textos críticos, trechos de obras literárias indicadas como pertencentes às "bibliotecas de literatura universal", obras de arte, guias de leitura etc. Em formato

reversível, basta que se vire o livro ao final, tem-se a ***Palabra autorizada***:***Literatura*** , parte em que se apresenta uma coletânea de textos de teóricos relevantes sobre literatura. Esses textos contribuem para um aprofundamento dos temas trabalhados no capítulo introdutório, vários dos escritores e críticos que aqui figuram foram citados nos estudos iniciais sobre literatura no capítulo introdutório. Na sequência apresentamos uma página (ilustração 15), na qual consta o início de texto de Gabriel García Márquez:



Gabriel García Márquez

Es novelista y nació en Colombia, en 1927. Estudió derecho y periodismo. A los veintisiete años, publicó su primera novela, *La hojarasca* (1955), que se inscribe en la corriente del realismo mágico latinoamericano. Su libro *Cien años de soledad* (1967), que se considera su obra cumbre y una de las novelas más importantes de la literatura universal del siglo XX, fue publicado por primera vez en una editorial argentina. En 1982 recibió el Premio Nobel de Literatura. De su amplia producción, se puede mencionar *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), *Crónica de una muerte anunciada* (1981), *El amor en los tiempos del cólera* (1985), y *Memoria de mis putas tristes* (2004).

La poesía al alcance de los niños

Un maestro de literatura le advirtió el año pasado a la hija menor de un gran amigo mío que su examen final versaría sobre *Cien años de soledad*. La chica se asustó, con toda la razón, no sólo porque no había leído el libro, sino porque estaba pendiente de otras materias más graves. Por fortuna, su padre tiene una formación literaria muy seria y un instinto poético como pocos, y la sometió a una preparación tan intensa que, sin duda, llegó al examen mejor armada que su maestro. Sin embargo, éste le hizo una pregunta imprevista: ¿qué significa la letra al revés en el título de *Cien años de soledad*? Se refería a la edición de Buenos Aires, cuya portada fue hecha por el pintor Vicente Rojo con una letra invertida, porque así se lo indicó su absoluta y soberana inspiración. La chica, por supuesto, no supo qué contestar. Vicente Rojo me dijo cuando se lo conté que tampoco él lo hubiera sabido. Ese mismo año, mi hijo Gonzalo tuvo que contestar un cuestionario de literatura elaborado en Londres para un examen de admisión. Una de las preguntas pretendía establecer cuál era el símbolo del gallo en *El coronel no tiene quien le escriba*. Gonzalo, que conoce muy bien el estilo de su casa, no

Ilustração 15: Gabriel García Márquez
Fonte: CHAUVIN et al. (2013, p. 6)

Como a periodização da literatura não é elementar para divisão dos blocos e dos capítulos, interessou-nos o livro todo, pois procuramos entender como os estudos da literatura contemporânea poderiam aparecer. Logo no início da análise, verificamos que não havia propriamente um bloco ou capítulos dedicados ao estudo do contemporâneo. Constatamos que a distribuição do conteúdo seguia princípios bem diferentes do que encontramos no livro didático no Brasil, em que explicitamente se tem a indicação do estudo da produção contemporânea, presentes em uma unidade

do livro que é dedicada a essa literatura. Assim, o que nos direcionou foi a temática e a análise da produção a partir de meados do século XX, por entendermos que de acordo com os programas oficiais esse conteúdo é considerado contemporâneo.

As linhas teóricas que embasam os estudos estão delineadas no capítulo introdutório, "*La literatura y sus mundos*", surpreendentemente, numerado com 0 (zero), no qual se tem a apresentação do conceito de literatura. Neste capítulo, encontramos aspectos teóricos que orientam a seleção dos estudos e o modo de distribuição desse conteúdo, há explicações sobre gêneros literários e gêneros textuais, sobre relações intertextuais e sobre as "cosmovisões" ou como se compreende o mundo e as representações literárias. Os autores procuram justificar as escolhas dos temas e o modo como se propõe o estudo de literatura, retomando teorias desenvolvidas pela crítica no século XX.

O texto inicial começa com duas perguntas: *"¿Qué es la literatura? ¿Podemos estudiar Literatura?*" (CHAUVIN et al., 2013, p. 09). A intenção é refletir sobre o tema, não propriamente chegar a uma resposta definitiva para as questões. Os autores do livro ressaltam que muitas repostas já foram dadas a essas perguntas, múltiplas conceituações foram formuladas, de acordo com pontos de vista diferentes e também em consonância com contextos históricos variados, tendo em vista as particularidades do texto literário; "*su contenido ficcional o no, su estructura, el uso especial del lenguaje, la intención del autor, las expectativas del lector*." (CHAUVIN et al., 2013, p. 09).

Os autores também destacam que para responder à questão é preciso entender os vários aspectos extratextuais, como, por exemplo, as condições de produção e de recepção, os estudos realizados pela crítica, as interferências do leitor, pois o leitor interage de modo surpreendente com o texto, e por isso, há distintas leituras de um mesmo texto. Citam um trecho do texto de Jerome Bruner, psicólogo e professor norte-americano, no qual o crítico ressalta a importância de se refletir como o texto atinge o leitor, que efeitos a leitura do texto literário produz nele. Bruner realizou estudos sobre a sensação e percepção humanas, considerando esses processos uma atividade ativa, não apenas receptiva. Vemos que esse conteúdo tem relação com a vertente teórica desenvolvida por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, apesar de não haver diretamente nenhuma citação aos estudiosos da *estética da recepção*

e da *teoria do efeito*. O crítico Terry Eagleton é citado quando os autores afirmam que o que se considera como literatura dependerá de categorias e convenções estabelecidas para uma obra ser aceita no campo: condições de produção, processos de interpretação, determinações históricas etc. Como indicado antes, os autores e as teorias citadas nessa parte são retomadas no complemento ao final do livro, em que outros textos escritos por eles são estudados.

Nesta página, há considerações sobre o ensino de literatura:

> En la escuela se proponen un conjunto de lecturas que se consideran fundamentales, el canon literario, organizadas según determinados intereses didácticos. Mediante esta selección, se busca desarrollar ciertas competencias lectoras, a la vez que se promueve el ingreso de los estudiantes en la tradición cultural de su sociedad. Si bien muchos de estos textos pueden resultar interesantes, no necesariamente son los que cada estudiante hubiese elegido. Aun así, pueden constituir importantes referencias para futuras lecturas, tanto por afinidad con ellas como por su rechazo, y serán útiles para formar una concepción personal acerca del sistema literario y de los gustos literarios individuales. (CHAUVIN et al., 2013, p. 09)

Os autores ressaltam que estudar literatura pressupõe claramente a obrigatoriedade de ler, indicando ser a leitura do texto literário o elemento central dos capítulos. Os textos explicativos foram produzidos para orientar ou esclarecer aspectos presentes no texto literário, apesar de percebermos que em alguns momentos as observações teóricas e históricas recebem um destaque maior que o texto em si. Cabe ressaltar que as influências do estilo de época não são menosprezadas, pois há citações ao Romantismo, ao Realismo, às produções de Vanguarda, no entanto, não é esse o aspecto mais relevante, pois temas e gêneros estão em destaque, tanto que o livro se inicia com o estudo dos gêneros e depois passa ao estudo da literatura que alia ficção e história.

No primeiro capítulo, observamos apresentação clássica de gênero, seguindo princípios aristotélicos para caracterizar o conceito de gênero. Há a indicação de **A Poética,** de Aristóteles**,** na qual o filósofo estabelecerá uma tripartição para as produções literárias: lírica, épica e dramática. Apesar das inúmeras alterações que os gêneros sofreram com o passar do tempo, principalmente em relação ao épico, essa classificação ainda se mantém como um elemento inicial para o estudo dos gêneros. No Brasil, o estudo de literatura também apresenta esse conteúdo no

primeiro ano do Ensino Médio, em que são estudados os gêneros literários clássicos, de acordo com princípios aristotélicos. Os estudantes são apresentados às características de cada um dos gêneros, com destaque para o lírico e para o épico; o gênero dramático geralmente aparece para se fazer a intersecção com a produção de Gil Vicente. Nesse caso, costuma-se apresentar também alguma produção contemporânea, como, por exemplo, a obra de Ariano Suassuna, **O Auto da compadecida**.

Não há explicações detalhadas sobre os gêneros clássicos, nem exemplos são apresentados, somente são oferecidas informações breves sobre o assunto. Entendemos que isso ocorre porque esse conteúdo foi estudado mais detalhadamente no volume 4 dessa coleção didática. Logo a seguir, os autores apresentam o pensamento de Bakhtin sobre o estudo dos gêneros discursivos:

> Ya en el siglo XX, el lingüista ruso Mijaíl Bajtin (1895-1975) propuse el concepto más amplio de género discursivo: en cada esfera da actividad humana se producen textos que surgen de la comunicación concreta y real, es decir una sociedad produce los tipos de textos que necesita para funcionar (informes, publicidades, cuentos, recetas, etc. (CHAUVIN et al., 2013, p. 10)

Fica evidente a influência das teorias de Bakhtin nos estudos linguísticos e literários presentes nos livros didáticos, algo que também ocorre no Brasil, revelando a importância dos conceitos construídos pelo crítico para as discussões sobre os valores textuais, de modo especial, do texto literário. A coleção já apresentava, nos volumes anteriores, elementos que remetiam ao pensamento do pesquisador, principalmente, em relação à definição de gêneros.

Depois de expor resumidamente princípios que se relacionam com a teoria de Bakhtin sobre a variedade dos gêneros do discurso (orais e escritos), conforme os temas, as situações de uso, com suas variadas formas, em cada esfera das atividades humanas, os autores do livro didático também citam os estudos de Bakhtin sobre os conceitos de gêneros *primários* e *secundários*. Não explicam detalhadamente esse conteúdo, mas parafraseiam aspectos que estão presentes no na obra **Estética da criação verbal** (2011), procurando diferenciar os gêneros *primários*, aqueles que se relacionam de maneira direta com a realidade e com o cotidiano, dos gêneros *secundários*, que surgem de condições de comunicação

cultural mais complexas e evoluídas, principalmente escritas. De acordo com o filósofo, os gêneros secundários absorvem e incluem os gêneros discursivos primários. São exemplos de gêneros secundário do discurso: o romance, o teatro, o discurso científico etc.. Um romance, por exemplo, pode incluir qualquer outro gênero em sua trama. Os gêneros primários, quando se tornam componentes dos gêneros secundários, transformam-se e adquirem características particulares, pois perdem sua relação imediata com a realidade existente, passando a fazer parte da realidade construída no romance.

Essa discussão sobre gêneros primários e secundários é significativa, tendo em vista que nos livros dessa coleção foram sendo delineadas as características de diversos gêneros, sempre estabelecendo contato entre os primários e secundários. Neste volume, vemos que o processo se mantém, pois em atividades complementares os alunos serão encaminhados para estudos de gêneros primários que dão sustentação ao romance, por exemplo, que é um gênero secundário.

Após essa apreciação sobre o teórico russo, visto como o responsável por modificar os estudos de literatura no final do século XX, outras teorias são abordadas, pois o livro também apresenta observações acerca dos estudos de Jean-Michel Adam y Ute Heidmann sobre o processo denominado por eles de *genericidad*, essa teoria é recente, pois são posições defendidas no início do século XXI:

> La etiqueta género y lo nombres de géneros [...] tienen tendencia a reducir un enunciado a una categoría de textos. La genericidad es, en cambio, la puesta en relación de un texto con categorías genéricas abiertas. Esta puesta en relación se basa en la producción y/o el reconocimiento de efectos de genericidad, inseparables del efecto de textualidad. (ADAM y HEIDEMANN, apud CHAUVIN et al., 2013, p. 10)

Assim, o gênero é uma categoria e a *genericidad* um processo ativo de produção de significado, ampliando-se as possibilidades de classificações dos textos. Não há muitas explicações sobre esse conteúdo, que fica um pouco à parte dos encaminhamentos posteriores, pois, apesar de os autores apresentarem esse novo conceito, percebemos que isso não é mobilizado ao longo do livro, ficando bem evidente que o embasamento teórico mais utilizado está ligado mesmo às teorias bakhtinianas.

Observamos ainda informações sobre as relações de transtextualidade, retomando conceitos presentes nos estudos de Gérard Genette, que indica que há seis tipos de relações transtextuais: *intertextualidade*, considerada como a presença efetiva de um texto em outro texto, quando ocorrem citações ou alusão a outros textos; *paratextualidade*, representada pelo título, subtítulo, prefácio, posfácio, notas marginais, epígrafes, ilustrações etc.; *metatextualidade*, vista como a relação crítica, são comentários que unem um texto a outro texto; *arquitextualidade*, que estabelece uma relação do texto com o estatuto a que pertence – incluídos aqui os tipos de discurso, os modos de enunciação, os gêneros literários etc.; *hipertextualidade*, relação que une um texto a outro texto, o hipertexto se apropria do hipotexto e o modifica, transformando-o em uma nova obra; *intratextualidade*, relações entre textos de um mesmo autor. (CHAUVIN et al., 2013, p. 12)

Esse conteúdo teórico é citado para afirmar que as relações transtextuais evidenciam as multiplicidades de compreensão do texto literário, em virtude de seu caráter plurissignificativo, de suas relações internas e externas, multiplicando-se em interfaces, possibilitando diálogos infinitos de um texto com outros. Compreendemos que essas colocações foram feitas neste capítulo, porque na sequência observamos diálogos diversos entre os conteúdos estudados e algumas dessas relações de transtextualidade devem aparecer implicitamente nas atividades propostas, permitindo que os estudantes compreendam a complexidade das relações discursivas. Todavia, assim como no caso do conceito de *generecidad*, não vemos uma mobilização objetiva desse conteúdo ao longo do livro.

Os princípios de intertextualidade e interdiscursividade desenvolvidos a partir do pensamento de Bakhtin por Julia Kristeva têm mais relevância. Esses conceitos também são discutidos nessa parte do livro, inclusive há citação da obra da professora, mais especificamente, em trecho no qual Kristeva afirma que o texto se constrói como um mosaico de citações, ressaltando que todo texto está permeado por outros textos, retomando-os e transformando-os, assim são construídos outros textos e outras significações. Para Kristeva (1978), o processo de leitura realiza-se como ato de colher, de apropriação, de reconhecer traços, tornando o ato de ler uma participação ativa no processo de significação do texto:

> A linguagem poética aparece como um diálogo de textos: toda sequência se faz em relação a outra proveniente de um outro *corpus*,

> de maneira que toda sequência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura). (KRISTEVA, 1978, p. 120-121 parênteses da autora).

Essas observações demonstram que esse capítulo esteve a cargo de promover reflexões sobre teorias que têm alterado o processo de significação do texto, de modo especial, o literário. Por essa razão também interferem no estudo de literatura e são apresentadas aos estudantes para que possam entender em que se embasam os autores do livro didático no desenvolvimento do ensino de literatura. Neste capítulo, o conteúdo é basicamente teórico, não há estudos de textos, o objetivo é introduzir conceitos que serão úteis para compreensão de atividades solicitadas em exercícios interpretativos quando os textos literários forem estudados. O próximo capítulo já apresenta um conteúdo mais específico sobre a literatura argentina.

3.4 Bloco 1 – Relações da literatura com a história: nacionalismo e identidade

O capítulo 1 "*Historia y literatura: La figura de Rosas*" é destinado ao estudo da literatura produzida sobre temas históricos, objetivando discutir com os estudantes questões relativas ao uso da linguagem literária e temas recorrentes nessa produção. O livro claramente inicia-se com estudos que permitem a discussão sobre a identidade nacional por meio do resgate de temas e obras que tratam de assuntos fundamentais para o país, retomando fatos históricos e obras emblemáticas da cultura argentina. O primeiro texto literário selecionado para estudo é um fragmento da obra ***El matadero*****,** de Estaban Echeverría. Apresentada como uma obra de teor bastante realista, fruto da observação da realidade da época, um misto de ensaio e conto, a obra revela o ambiente político da Argentina durante o primeiro governo de Juan Manuel de Rosas. De acordo o livro didático, Echeverría usa o ambiente violento do matadouro em Buenos Aires para simbolizar o clima polarizado da política no país entre os anos de 1829 e 1852, período, como já citado, do governo de Rosas, marcado por processos repressivos e violentos com tortura e assassinatos de políticos opositores. O governo de Rosas é apresentado por Echeverría como um empecilho ao progresso do país, pois impedia a construção de um novo caminho político mais avançado e menos conservador.

A obra de Echeverría tem uma importância, inclusive, entre os escritores. Visto como um texto inaugural da literatura argentina, sua presença em um livro didático, justamente dedicado ao estudo da produção literária nacional é, portanto, perfeitamente compreensível. Alberto Laiseca (2009), após discorrer sobre alguns pontos de distorção da obra principalmente em relação à visão que se tinha de indígenas e negros, ressalta:

> Pero quiero que se me entienda bien. Coincido con Ricardo Piglia cuando dice que *El matadero* es el texto fundamental de la narrativa argentina. Después hemos tenido refundaciones: el *Martín Fierro* de José Hernández, *Adán Buenosayres* de Leopoldo Machado y, por qué no, *Los siete locos* de Roberto Arlt. Pero el texto de los textos es el de Estaban Echeverría. (LAISECA, 2009, p. 320)

Observamos que os autores do livro didático revelam preocupações com o estudo de textos que apresentam questões identitárias relativas ao país e à América Latina de modo geral. Com esses elementos, o documento revela a expectativa de que o ensino de literatura assuma também funções sociais e políticas, ao discutir crítica, reflexiva e racionalmente questões de identidade individual e coletiva.

Segundo Guilhermina Tiramonti, o Estado foi o grande responsável pelo controle e pelo desenvolvimento das organizações sociais e dos sistemas educacionais na América Latina:

> De cualquier modo el modelo societario con que se organizaron las sociedades latinoamericanas desde fines del siglo XIX hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX tuvo al Estado como protagonista. Formando parte de esta matriz societal, que Marcelo Cavarozzi (1999) denomino estado céntrica, se constituyó la escuela pública en América Latina. El sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado nacional su principal referente material y simbólico tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares como para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (TIRAMONTI, 2005, p. 892, grifos da autora)

No final do século XX e no início do século XXI, o papel da escola assim como do Estado, da Família e da Igreja se modificou rapidamente. Retomando os estudos de Antonio Bolívar, Tiramonti (2005) afirma: “[...] la institución escolar, que en su origen desplegó un ejercicio que consistía en subordinar las identidades históricas y

culturales particulares al proyecto de creación de una identidad nacional, esta hoy involucrada en responder a la multiculturalidad.” (p. 892)

Segundo a autora, a identidade que se pode discutir com os textos literários é uma identidade a contento com o mundo contemporâneo, marcado justamente pela relativização de valores morais, culturais e sociais. Tendo em vista o modo como o conteúdo foi desenvolvido nessa obra didática, intuímos que os autores têm consciência de que essa reflexão de caráter identitário, revisando os símbolos da nação e retomando elementos históricos, contribui para desenvolver nos estudantes um sentimento de pertencimento, levando-os a compreender a formação cultural e política do país. O processo encaminhado de modo comparativo, tendo o texto literário como elemento central, leva o estudante a refletir também acerca dos valores de seu tempo, de seu modo de vida.

Essa escolha temática não restringe o estudo aos textos da literatura nacional. São apresentadas, também, as origens do romance histórico, e nesse sentido, observamos a citação de **Ivanhoé** de Walter Scott, indicado como o criador do gênero durante o Romantismo e responsável pela divulgação desse tipo de narrativa. Após essas apreciações e retomando as origens do gênero, o livro didático constata sua grande presença no contemporâneo:

> En nuestro país, la novela histórica ha tenido un gran desarrollo, sobre todo, partir de la recuperación de la democracia tras la última dictadura militar. La enorme necesidad de bucear en el pasado a una comprensión cabal del presente generó una necesidad de explorar este tipo de ficción.
>
> En la novela histórica, dedicada al tratamiento de temas, acontecimiento y personajes del siglo XIX, la figura de Rosas y su entorno ocupan un lugar central. (CHAUVIN et al., 2013, p.33)

Essa produção recente é bastante significativa, pois expressa o desejo de compreensão da realidade nacional pela avaliação do passado, procurando resgatar símbolos de luta contra a repressão. É possível afirmar que, nesse tipo de romance, Literatura, História e Política mesclam-se. Há uma grande produção de obras no gênero, os autores do livro citam ***Uma sombra donde suña Camila O’ Gorman*** (1973), de Enrique Molina, que retoma uma história de amor entre uma jovem e um padre em 1848; ***La princesa federal*** (1998), de María Rosa Lojo, sobre Manuelita

Rosas, filha de Juan Manoel de Rosas. Estas obras revelam uma tendência da produção contemporânea que é a revisão do passado histórico, através do ficcional, com a produção de romances históricos.

Esse tipo de texto aparece também no Brasil. Observamos no livro objeto de nossa análise, referências ao gênero, com indicação de obras da escritora Ana Miranda, **Boca do Inferno** – relato de aspectos biográficos da vida de Gregório de Matos, mas que apresenta também aspectos políticos da Bahia do século XVII –, Rubem Fonseca é também lembrado por sua obra **O selvagem da Ópera**, sobre a trajetória pessoal e artística de Carlos Gomes. A diferença é que no livro argentino o gênero recebeu a distinção de ter um capítulo dedicado ao seu estudo e no livro brasileiro, as obras são somente citadas.

Esse fenômeno já havia sido observado por Seymour Menton, na obra ***La nueva novela histórica de la América Latina - 1979-1992*** (1993). Nesse estudo realizado pouco antes do final do século XX, o crítico sinalizou que, provavelmente, haveria mais produções do gênero na Argentina, o que realmente ocorreu, pois outras obras foram escritas, como se pode constar pelos romances indicados na obra didática que estamos analisando. O nome em evidência nessa parte do capítulo é Andrés Rivera, pseudônimo de Marcos Ribak, escritor nascido em 1928, que, de acordo com o livro didático, é autor de obras literárias que fazem uma revisão do "Rosismo", termo ligado ao nacionalista e conservador Juan Manuel de Rosas. Destacam-se as obras: ***En esta dulce tierra*** (1984), ***La revolución es un sueño eterno*** (1987) e ***El farmer*** (1996). O fragmento selecionado para estudo é o início deste último romance citado, no qual a narrativa em primeira pessoa apresenta "Don Juan Manuel de Rosas" já em seu exílio na Inglaterra.

A seguir, apresentamos as questões do "Guía de analisis":

> 1. ¿Qué efecto produce el uso de un narrador en primera persona? ¿Provocaría lo mismo si La novela estuviera narrada en tercera persona? ¿Por qué?
> 2. ¿Cómo opera en el texto La dicotomía civilización-barbarie? Justifiquen su respuesta con citas.
> 3. ¿Cómo se relaciona en el texto el clima y el estado de ánimo del protagonista?
> 4. ¿Cómo aparece tratada La figura de Rosas en *El matadero* y en *El farmer*? Analicen los títulos de las obras como clave de lectura. (CHAUVIN et al., 2013, p. 37)

Em virtude do tipo de narrativa explora-se o fato de haver um narrador-personagem construindo uma imagem mais humana e menos simbólica do político. Observamos também que é solicitada uma comparação entre os dois textos indicados para leitura: o primeiro, de Echeverría, e o segundo, de Rivera. Além disso, desenvolve-se uma reflexão sobre as discussões suscitadas pela oposição entre os princípios de civilização e de barbárie, que é um tema sempre tão presente na literatura argentina.

As reflexões em relação aos textos críticos serão desenvolvidas frente ao tema do nascimento da literatura argentina, com o aprofundamento das discussões já iniciadas sobre as relações entre a literatura e realidade política, inclusive há um trecho da obra de David Viñas sobre o assunto, assim como se tem um texto em que Ricardo Piglia discute o lugar da ficção na obra de Echeverria. Mais uma vez, os temas desenvolvidos no capítulo são retomados agora através de textos críticos. O capítulo seguinte aprofunda essa discussão sobre os temas civilização e barbárie, dedicado ao estudo da obra ***Facundo o civilización y barbarie***, de Domingo Faustino Sarmiento.

O assunto parece se repetir de um capítulo para o outro, no entanto, no capítulo 2, são apresentadas mais considerações sobre o tema. Os autores do livro didático salientam, inclusive, que a obra de Sarmiento tem um caráter militante, além de inaugurar a produção literária de caráter ensaístico, com a discussão de um assunto fundamental, não só para os Argentinos, mas também para outros países do continente: a noção do que é a civilização em oposição à barbárie. Novamente se retoma a busca de uma ideia de nação, de construção de uma identidade coletiva, que já havia sido discutida no capítulo anterior.

Para isso é necessário a revisão histórica, assim, há estudos que têm a função de encaminhar somente questões de teor histórico, por exemplo, quando se trata do estudo sobre Rosas há a seguinte pergunta: “¿Cuándo se promulgo la primeira constitución nacional?” (CHAUVIN et al., 2013, p. 47) Essas perguntas têm a função de provocar reflexões sobre conteúdos que foram disponibilizados, são textos informativos e apresentam explicações necessárias para compreensão da obra literária que foi estudada em capítulo anterior, ***El matadero***, e, neste capítulo, das obras ***Facundo o civilización y barbarie***, de Sarmiento e ***Martín Fierro***, de José Hernández. Nos dois capítulos iniciais, são apresentados assuntos que serão

revisitados quando se estudar a literatura produzida no século XX; Borges, por exemplo, é um escritor que retoma a tensão existente entre civilização e barbárie.

Observamos ainda, neste capítulo, explicações sobre a literatura gauchesca, com a apresentação do perfil do *gaucho*, personagem emblemático da cultura argentina, inclusive com trechos do poema ***Martín Fierro*****,** de José Hernandez, na seção *Contrapunto* – apresenta aos estudantes valores e símbolos da nação, questões que o argentino costuma valorizar profundamente. O contemporâneo, neste caso, não está destacado, mas sabemos que esse tema tem grande presença na obra de Borges, que é citado em nota no livro didático como um grande estudioso da obra de Hernandez. A proximidade com o contemporâneo aparece explicitamente só quando informam aos estudantes que a história de Martín Fierro foi transformada em filme, na década 1970, e também em história em quadrinhos, com edição recente em 2007.

3.5 O escritor em ação: produção literária e militância política

O capítulo seguinte terá como tema central a relação entre literatura e militância política, com aproximações entre o texto literário e o jornalístico. O conteúdo remete a produções do século XX, mas também manterá relações com questões históricas como nos capítulos anteriores. Um aspecto temático que serve de fio condutor para os estudos literários se relaciona com a produção de narrativas jornalísticas, com foco em temas históricos[45]. Há estudos dedicados à relação entre literatura e jornalismo, com destaque para a obra ***Operación Masacre*** de Rodolfo Walsh, que nasce de uma entrevista realizada pelo jornalista a um fuzilado que sobreviveu a repressão ocorrida em 1956. Esse tipo de narrativa pode ser considerado como pertencente ao gênero testemunhal.

A trajetória de Rodolfo Walsh é bem singular e merece destaque. De acordo com Martin Prieto, em **Breve história da literatura Argentina** (2011), a primeira obra de

[45] Nesse capítulo, haverá referências a Truman Capote, autor da obra **A sangre frio**, quando se comenta as dificuldades para classificar esse tipo de obra que apresenta um conjunto de procedimentos que são utilizados por escritores e jornalistas. Ressaltam, todavia, que a obra de Walsh é anterior a de Capote, portanto, não se trata de estabelecer comparações em busca de influências, e sim de informar que relações entre literatura e jornalismo aparecem também em outros países, mesmo que tenham outras nuances.

Walsh, **Variaciones em rojo**, publicada em 1953, tinha estruturas convencionais de conto policial e de enigma, características anunciadas pelo próprio escritor, no prólogo da obra, na qual ele afirma que os leitores têm todos os elementos para resolver o crime e as possibilidades de esclarecer o enigma, revelando elementos nitidamente pertencentes ao gênero em questão. Martin Prieto (2011) também relata que essa produção inicial do escritor apresentava influências evidentes de Borges, tanto na organização do enredo, com personagens cumprindo funções duplas, investigadores/amantes, como na linguagem, pois várias palavras, principalmente adjetivos e advérbios, assim como estrutura de frases, seguiam tendências borgeanas.

Prieto (2011) também ressalta que a posição política do jornalista e escritor mudou ao longo da vida. Em 1956, quando ocorreu o levante militar e civil, comandado pelo militar Juan José Valle, contra o governo que, no ano anterior, havia deposto o presidente Juan Domingo Perón, Walsh afirmou que não estava interessado nos problemas políticos do país, muito menos na revolta, apesar de sua casa ficar bem em frente a um comando militar.

> [...] Walsh cuenta que quiere olvidarse de todo. Dice que Valle no le interesa. Que Perón no le interesa. Que la revolución no le interesa. Y vuelve, recuerda entonces, a sus intereses de 1956: El ajedrez, la literatura fantástica, los cuentos policiales, la novela seria que planea escribir en unos años, el periodismo. La violencia, escribe, le ha salpicado las paredes. Hay en las ventanas de su casa agujeros de bala. Ha visto un coche agujereado y adentro un hombre con los sesos al aire. Pero, escribe, “es solamente el azar lo que me ha puesto eso ante los ojos. Pudo ocurrir a cien kilómetros, pudo ocurrir cuando yo no estaba. (PRIETO, 2011, p. 340)

Todavia, este fato desencadeará mudanças em sua forma de pensar e de agir. Alguns meses depois, quando o jornalista estava em um bar ouviu de um homem uma curiosidade sobre a fatídica noite de 1956, foi informado que havia um fuzilado que sobrevivera. Essa informação também é apresentada no livro didático, inclusive se coloca a frase em discurso direto: “Hay um fuzilado que vive” (CHAUVIN et al., 2013, p 79), teria ouvido o jornalista. A partir desse acontecimento, Walsh iniciou uma pesquisa que resultou na produção do livro ***Operación Masacre***, que foi publicado pela primeira vez em 1957. A seguir, a ilustração 16 reproduz a capa da primeira edição.

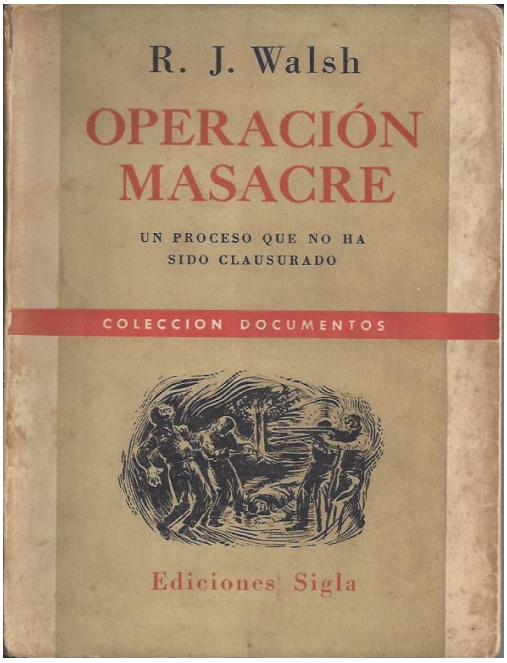


Ilustração 16: Capa do livro "*Operación Masacre*"
Fonte: CHAUVIN (2009).

Outras obras também seguiram a mesma temática, passando a ser um traço característico da literatura produzida por Rodolfo Walsh, as narrativas de denúncias, e o escritor também discorreu sobre o gênero testemunhal. Walsh, em ***Esse hombre y otros papeles personales***, de 1996, ao comentar a forma do testemunho afirma haver neste tipo de obra maior relação do texto com a realidade dos fatos e ressalta que a ficção representa os fatos e o testemunho os apresenta, alegando, ainda, que o gênero coloca a literatura e a política em ponto de fusão.

Não é uma narrativa de fácil classificação, por isso os autores do livro didático indicam que esse tipo de texto tem recebido muitas designações, como, por exemplo, relato testemunhal, discurso narrativo não ficcional, romance de não ficção. Isto ocorre em virtude de suas particularidades:

> La posibilidad de leer estos relatos solamente como una novela de ficción desaparece dada la presencia de pruebas documentales que exige por el carácter testimonial de la obra. Sin embargo, ya que también se trata de una versión novelada de los hechos, se rompe la pretendida objetividad del periodismo. De esta manera, el relato testimonial se constituye en un híbrido o una mezcla entre lo literario y lo periodístico o testimonial.
>
> Otro elemento que define a este tipo de relato es la identificación entre el narrador y el autor, por lo que el texto se torna, de algún modo, autobiográfico. El punto de acercamiento entre el narrador y el autor suele establecer en los paratextos, como los prólogos, los

> epílogos, los apéndices y las noticias preliminares. Allí se detalla el origen de la investigación, las razones por las cuales se publican los resultados y los pormenores del caso. (CHAUVIN et al., 2013, p. 80)

Os autores alertam que modificações políticas e sociais foram responsáveis pelo surgimento de novas narrativas, não citam exatamente um fato, mas destacam processos repressivos e violentos. A produção literária passa a cumprir nova função: denunciar os regimes repressores.

Realmente o tema envolve muitas discussões e as narrativas apresentam variações consideráveis, em virtude dos elementos motivadores de sua produção. É importante lembrar que o que se convencionou chamar de narrativa testemunhal está relacionado aos textos que trazem experiências reais de pessoas que viveram situações traumáticas, resultado de fatos violentos ocorridos em um passado recente e essas pessoas sentem uma necessidade premente de relatá-los, algumas vezes, em tom de denúncia. Neste caso, as personagens são seres que se envolveram de algum modo em situações conflituosas e violentas de repressão, de barbárie, causadoras de grande sofrimento. De acordo com Valéria De Marco (2004), pesquisadora do assunto, no século XX, marcado por duas grandes guerras e pelo trágico assassinato em massa de grupos específicos, regimes autoritários e repressivos como ocorreram em países latino-americanos e também no Oriente Médio, o gênero se firmou e se definiu como uma narrativa diferenciada, pois o testemunho é um gênero narrativo fronteiriço, fica nos limites da história e da literatura, constrói-se na encruzilhada da ficção e da realidade, do depoimento e da imaginação.

Ainda segundo De Marco (2004), há certa dificuldade na construção do texto, pois não é sem sofrimento que ocorre a representação do trauma, tarefa, às vezes, extremamente difícil em virtude da recordação que restitui os acontecimentos, trazendo-os ao presente para que sejam narrados. Um dos desafios desse tipo de narrativa é expor para o leitor as situações vividas de um modo o mais profundo possível. Nesse sentido, Márcio Seligmann-Silva (2008) afirma que o grande desafio no texto testemunhal é “narrar o inenarrável” e, em certos casos, o testemunho se apresenta como condição de sobrevivência. Jorge Semprún em seu livro ***La escritura o la*** *vida*, de1997**,** ao narrar os horrores da guerra e sua passagem pelo campo de concentração de Buchenwald, sinalizou que a narrativa o ajudava a

entender o que ocorreu no passado, pois distanciado no tempo, pôde refletir e analisar os acontecimentos, libertando-se de possíveis traumas e desse modo continuar vivendo.

Como podemos constatar, essas histórias têm um sustentáculo na memória, elemento fundamental para o resgate de fatos vividos, podendo ocorrer uma tensão entre esquecer e lembrar, afinal, o fato narrado marcou de modo traumático a vida. O escritor precisa encontrar o ponto certo para produzir com coerência seu texto; algumas vezes opta por se ater aos fatos, em outras por interpretá-los, mediante reflexões e análises das situações vividas. Assim, alguns relatos são mais diretos, com caráter de documentário, e outros estruturados de forma mais alegórica ou ficcional, de modo que se distancie da estrutura do real, mas não do caráter testemunhal[46].

Na Europa, foram muitas as publicações do gênero após a Segunda Guerra Mundial, especialmente, relatando experiências vividas em campos de concentração. Muitos textos relatam crimes contra os judeus e outros grupos menores, mais conhecidos como *holocausto*[47]. Algumas dessas obras já se tornaram clássicas como, por exemplo, **O diário de Anne Frank**, cuja autora talvez seja a vítima mais conhecida do nazismo. Outro livro de referência no gênero é **É isto um homem** (1987), de autoria do escritor judeu italiano Primo Levi, que narra os horrores vividos em Auschwitz. Muito citado pelos críticos quando se referem ao gênero, foi escrito e publicado logo após o término da guerra, mas ganhou celebridade e influenciou quando republicado mais de uma década depois.[48]

Na América Latina, é emblemática a necessidade de se narrar um histórico de barbárie e repressão que remonta aos conquistadores, afinal, a chegada dos europeus na América foi muito violenta, com a apropriação do território, destruição

[46] Um exemplo desse caso é a obra de Max Aub, **Manuscrito cuervo. Historia de Jacobo**. O escritor optou por colocar como responsável pela narração um corvo, pois um homem não poderia narrar a barbárie.

[47] O termo atualmente é considerado inadequado, pois o significado da palavra remete à morte como sacrifício e não foi isso que ocorreu – por isso se tem utilizado *Shoah*, palavra de origem hebraica que significa catástrofe.

[48] No Espanha, há muitas obras que retomam acontecimentos relacionados à Guerra Civil (1936-1939) e também sobre os processos repressivos empreendidos pela a ditadura de Francisco Franco (1939 – 1976). Alguns republicanos que fugiram do país, participaram de movimentos de resistência ao nazismo, acabaram sendo capturados pelos alemães e viveram também os horrores nos campos de concentração, como é o caso dos escritores espanhóis Jorge Semprún e de Max Aub.

de cidades e com a dominação das pessoas, contribuindo para a destruição de culturas e civilizações. Como afirma Valeria De Marco (2004), os movimentos sociais e políticos que emergiram na segunda metade do século XX, estimularam a reflexão sobre o sujeito submetido, os povos conquistados, de modo que surgiram narrativas com discursos e pontos de vista que desestabilizaram os relatos eurocêntricos.

Novas práticas culturais e políticas permitiram o surgimento de textos documentais ou jornalísticos narrando as atrocidades cometidas pelos regimes ditatoriais na América Latina, apresentando a visão dos vencidos ou oprimidos. O livro emblemático dessa produção é a narrativa ***Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia***, de 1985, no qual conta-se a história de vida de uma índia da Guatemala, conhecida por sua luta pelo direito dos povos indígenas. A obra aborda aspectos de sua vida em família, participação em movimentos sociais conduzidos pela Igreja Católica e a defesa dos direitos da mulher. Na verdade, trata-se de obra mediada, pois a narrativa foi escrita por Elisabeth Burgos[49] a partir das entrevistas realizadas com Rigoberta, o que não tira a importância da obra.

No caso desse gênero, os fatos narrados são de conhecimento dos leitores, se não detalhadamente, são fatos importantes, que geram curiosidade, despertando o desejo de saber mais, talvez porque estejam na memória da sociedade. No capítulo I do livro **A memória coletiva,** no qual Maurice Halbwachs (1990) discute as relações entre “Memória coletiva e memória individual”, ele afirma: “Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras.” (p. 5)

Halbwachs argumenta que se nossa impressão ou conhecimento dos fatos apoiar-se também sobre a lembrança dos outros e não somente sobre nossa lembrança, a confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente por uma pessoa, mas por várias. O que torna muito mais forte as recordações é o fato de elas estarem presentes em grande parte dos membros de uma sociedade, ou seja, em uma memória que pode ser

[49] A escritora é uma antropóloga venezuelana, que realizou diversos estudos sobre os povos indígenas e sobre a condição de vida das mulheres.

considerada coletiva. Para Halbwachs (1990), juntamente com lembranças reais temos lembranças fictícias ou simuladas, ou seja, são recordações de acontecimentos que se incorporaram à nossa memória, surgidas das impressões de outros, após ouvirmos seus relatos. Os referenciais históricos presentes no testemunho demonstram que os acontecimentos passados, sob a forma de herança acumulada, continuaram agindo sobre o presente.

Há uma questão identitária nesses relatos, pois o resgate dos fatos e a incursão na História representam uma tentativa de compreender a si mesmo e ao caráter humano. A memória é um elemento essencial de reconhecimento da identidade individual e coletiva e é através dela que o escritor constrói sua obra. É possível que muitos dos fatos lembrados e relatados não se encontrem no plano individual, ou seja, nem todos fazem parte de vivências pessoais; fazem parte de uma experiência de um grupo, portanto, pertencem à história da sociedade. Os autores não trazem somente os seus pensamentos e sentimentos em suas obras, estão ali presentes os pontos de vista e sentimentos de grupos, conjuntos mais amplos da sociedade. Halbwachs (1990) afirma também que são as repercussões, e não, propriamente os acontecimentos, que penetram na memória de um grupo que as suporta e somente a partir do momento em que elas o atingem.

As narrativas de Walsh se inserem nesse contexto à medida que representam grupos que desejam que os fatos relatados sejam esclarecidos. No momento em que escreveu a obra não era ele a testemunha direta, o sobrevivente, por isso se valeu da entrevista para produzir a obra, assim como no caso de Rigoberta, vemos aqui um testemunho mediado. No entanto, sua vida de militante político o levará à situação limite na luta contra a repressão, tornando-o uma vítima da ditadura militar argentina. Nesse capítulo em que se estuda literatura e militância, encontramos as seguintes questões dissertativas no “Guia de lectura”:

> 1. Caractericen el período histórico que ya desde el golpe de Estado de 1955 hasta el de 1976.
> 2. Describan la figura de Rodolfo Walsh. Señalen cuáles serían los sucesos más significativos en su vida literaria y política.
> 3. ¿Qué entienden por literatura comprometida? Compartan sus ideas con otros compañeros. (CHAUVIN et al., 2013, p 79)

Como é possível perceber, as questões estão direcionadas para compreensão do contexto histórico, em virtude da importância desse conteúdo, tendo em vista que este interfere na produção literária diretamente. Também se dá atenção para o levantamento de dados sobre a trajetória intelectual do escritor e sobre posições políticas assumidas por Walsh ao longo da vida, como consta no livro didático: “De la derecha antiperonista a la izquierda peronista [...]” (CHAUVIN et al., 2013, p. 79). Por fim, são exploradas as particularidades do gênero testemunhal, que está sendo exposto.

O trecho de ***Operación Masacre*** escolhido para leitura e interpretação é parte do prólogo (com o relato do autor sobre o momento em que soube do fuzilado que sobrevivera), dos capítulos 13, 23, 36 e parte do epílogo. Foram apresentados aspectos que pudessem propiciar ao estudante uma compreensão geral da obra, mas que lhe provocassem também, o desejo de saber mais sobre o assunto, neste tipo de história não é necessário esconder o final, pois se trata de um fato conhecido; falta somente os detalhes, uma visão particular dos acontecimentos que só um sobrevivente poderia oferecer ao leitor.

Em contraponto, são indicadas as leituras das obras de Paco Urondo e Juan Gelman, poetas que escreveram sobre a ditadura militar (1976-1983). O livro didático informa que os escritores, juntamente com Walsh, foram militantes políticos contrários ao regime e fizeram da escritura um compromisso político e social, opondo-se ao regime ditatorial instalado no país. A violência do regime contestado por eles foi responsável pela morte de Urondo e Walsh e pelo exílio de Gelman.

Martin Prieto (2011) afirma que a poesia de Paco Urondo, produzida nos anos de 1960, está ligada à revista *Zona de la poesia americana* (1963-1964), escrita por um grupo de poetas (Cesar Fernández Moreno, Noé Jitrik, Ramiro de Casasbellas e outros), que fará uma releitura da poesia de escritores de gerações anteriores, inclusive de Borges, com o objetivo de propor um projeto de poesia nacional. Somente depois, em virtude da situação política, seus poemas se encaminharam para o diálogo com a tendência testemunhal.

A poesia de Juan Gelman também tem uma relação muito próxima com a militância política. O poema “Glorias” foi escrito enquanto ele estava preso e retoma o tema de uma valsa de 1929, *La pulpera de Santa Lucía,* que retrata uma bela mulher

disputada por gaúchos em 1840. Esse elemento do poema é objeto de questionamento no guia de análises, e em uma das questões se pede aos alunos que ouçam a valsa no *youtube* e depois respondam: “¿Por qué “glorias” plantea que son inútiles las preguntas sobre este vals?” (CHAUVIN et al., 2013, p. 95)

A questão permite que os estudantes compreendam os elementos intertextuais presentes no poema, relacionando-o à letra da canção, e também permite que se relacione o conteúdo lírico-amoroso às disputas e perdas sociais e políticas em virtude de um regime repressor:

> **Glorias**
>
> Juan Gelman
>
> ¿Era rubia la pulpera de Santa Lucía? ¿Tenía los ojos celeste?
> ¿Y cantaba como una calandria la pulpera?
> ¿Reflejaban los ojos la gloria del día?
> ¿Era la gloria del día inmensa luz?
>
> Son preguntas inútiles para este invierno
> no se las puede echar al fuego para que ardan
> no sirven para calentar en el país
> no sirven para calentar al país helado de sangre. (GELMAN, 2012, apud CHAUVIN et al., 2013, p.94)

Os versos iniciais transformam em perguntas as afirmações presentes na letra da valsa e depois o poeta segue refletindo sobre a situação do país, marcada pelo processo de repressão e violência empreendido pelos agentes da ditadura. Gelman retoma o caso dos 19 militantes de grupos de resistência à ditadura, que foram fuzilados, em 22 de agosto de 1972, em uma base aeronaval da marinha argentina na região da Patagônia, próxima à cidade de Trelew. Esses militantes haviam se rendido às forças militares, seguindo acordo que garantia que suas vidas seriam respeitadas, no entanto, foram condenados à morte sem julgamento.

A poesia desses escritores tem uma linguagem mais próxima ao cotidiano, sem romper com os princípios poéticos e estéticos do lírico: “... intentan, a su manera, mantener viva la memoria mediante el canto, al igual lo hicieron los trovadores en la Edad Media y la literatura gauchesca en el siglo XIX.” , (CHAUVIN et al., 2013, p. 97). Os autores procuram estabelecer conexões entre a poesia de caráter testemunhal com o texto fortemente marcado pela linha histórico e identitária produzidos no século XIX, de modo especial a ***Martin Fierro***. Esse caráter é

ressaltando pelas perguntas propostas que retomam aspectos históricos do século XIX. De acordo com o ponto de vista dos autores do livro didático, a resistência é vista como um traço de caráter do argentino.

3.6 A narrativa policial: “o leitor como detetive”

Na Argentina, os primeiros relatos policiais são publicados no final do século XIX, mas ao longo do século XX vários escritores se dedicaram à produção dessas narrativas. Rodolfo Walsh é citado por ter publicado, em 1953, uma obra no gênero e também pela já citada ***Operación masacre***, que em virtude de seu caráter híbrido, como já mencionamos, pode figurar no estudo de diferentes gêneros, o documental, o testemunhal e o histórico, e também, o policial, tendo em vista sua linha investigativa.

Nesse capítulo, depois de apresentar um histórico da produção de romances e contos policiais, há para análise um fragmento de um romance bem conhecido publicado muito recentemente, na primeira década do século XXI, em 2005, **La pregunta de sus ojos,** de Eduardo Sacheri, que, de acordo com as informações presentes no livro didático, começou sua carreira literária publicando contos com temática do futebol na década de 1990 e seguiu escrevendo sobre o tema. No livro didático, também se informa que o romance serviu de base para o filme *El secreto de sus ojos* (2009), dirigido por Juan José Campanella. O escritor teve participação ativa no processo de adaptação, inclusive na construção do roteiro em parceria com o cineasta.

Não se trata de um escritor legitimado e avaliado pela crítica, sua produção é recente, cujas primeiras publicações, como afirmamos, foram publicadas em 2005. Encontramos mais estudos sobre o filme do que sobre o romance, no entanto, observamos que os estudos ainda são poucos, mas a obra se insere em uma tradição, o que ficou bem evidente pela forma como foi incluída no livro didático, isto é, em uma tendência cultural clara e definida, a produção de narrativas policiais, que no país remonta há outros tempos, pois tem sido um destaque desde o final do XIX na literatura argentina. Além disso, a obra propicia uma maior aproximação do leitor jovem, uma vez que os estudantes secundários provavelmente assistiram ao filme, o qual recebeu muitos prêmios no país e também no exterior. Neste caso os

estudantes estão tendo contato com duas produções do escritor, o livro e o filme, pois não se pode esquecer que o roteiro é de autoria do próprio Eduardo Sacheri.

Na seção *Contrapunto,* é apresentado um fragmento de *El dios de los toros*, um texto de Borges e de Adolfo Bioy Casares. Sobre esse fragmento se pergunta:

> 1. ¿Qué opinión tiene Parodi sobre Gervasio Montenegro, mariana de Muñagorri y Carlos Andrada?
> 2. ¿Cuáles son los datos que emplea Parodi para resolver el crimen? ¿Quiénes se los aportaron?
> 3. ¿Cuáles de las características que según Borges debe tener un buen policial encuentran en el texto leído? Den ejemplos. (CHAUVIN et al., 2013, p.123)

As questões direcionam o estudante para a análise dos elementos característicos da narrativa policial: a observação de pormenores sobre as personagens, e o levantamento de elementos necessários para a solução do crime. É solicitado também que relacionem aspectos presentes nesse trecho ao que foi indicado por Borges antes como características básicas do gênero policial. A lista de características apresentada foi longa, pois o livro didático parafraseia trechos do ensaio “Los laberintos policiales y Chesterton”, no qual o escritor discorre sobre os elementos que considera fundamentais no gênero. Dentre eles, citamos: o problema a partir do qual se desenvolve a trama; a exposição de todos os dados necessários à solução do problema, que deve ser complexo, mas apresentado de modo simples; deve se evitar elementos que enganem o leitor; deve ter poucos personagens; não deve apresentar descrição de cenas sangrentas; a solução que não pode ser objeto de sorte, mas sim da inteligência do detetive; por fim a solução do problema deve maravilhar o leitor. Na produção literária de Borges, a narrativa policial tem lugar relevante, marcada pela ironia e pela paródia, por isso, o escritor é indicado no livro didático como o principal argentino no gênero, tendo influenciado diversos autores. Além da produção do ensaio citado, em conferência, Borges também falou sobre o tema e assinalou quais os traços fundamentais dessa linha narrativa:

> Tenemos otra tradición del género policial: el hecho de un misterio descubierto por obra de la inteligencia, por una operación intelectual, ese hecho está ejecutado por un hombre muy inteligente que se llama Dupin, que se llamará después Sherlock Holmes, que se llamará más tarde padre Brown, que tendrá otros nombres, otros nombres famosos sin duda. (BORGES, 1997, p. 93)

Vale observar que, além de produzir contos no gênero, Borges se torna também um crítico, um especialista no assunto, discorrendo sobre o tema em conferências e encontros[50]. O livro didático ainda apresenta um elemento comum na obra de Borges que é o uso da sátira, que caracteriza situações e tipos humanos. Tal aspecto está presente, inclusive, nas perguntas feitas no livro didático: "En 'El dios de los toros', además de los poetas se satirizan otros tipos sociales. Identifiquen-los y analicen de qué manera se construye la sátira en esos casos." (CHAUVIN et al., 2013, p. 125)

Após o estudo do texto de Borges, há novas explicações sobre o gênero e sobre a produção de Borges e Casares, mas se acrescentam às reflexões o fato de o leitor, nesse gênero, ser o detetive, ter uma participação clara no processo de desvendamento do crime, bastando ser atento e observar todos os detalhes e ir seguindo as pistas fornecidas no texto, para que possa identificar o autor do crime. Sem dúvida trata-se de um elemento bem atrativo para o leitor em geral, mais ainda para um leitor em formação, como é o caso do estudante secundário.

Os estudos sobre o gênero ainda são aprofundados com a proposta de leitura de fragmento de ***Tipologia de La novela policial***, de Tzvetan Todorov. Esses textos sempre servem ao aprofundamento do tema estudado e as questões propostas permitem a retomada dos textos literários e da posição dos escritores sobre a literatura e o gênero:

> 1. Todorov señala que existen dos formas en las cuales se manifiesta el interés del lector: la curiosidad y el suspenso. Analicen a partir de estos conceptos el fragmento leído de la novela de Eduardo Sacheri.
> 2. ¿Consideran que los "rasgos de estilo" que Todorov adjudica e a la novela negra se encuentran en *La pregunta de sus ojos*? ¿Por qué creen que es así?
> 3. Considerando las ideas de Borges acerca de la literatura y, particularmente, del género policial, hipoteticen acerca de cuál puede haber sido su opinión en relación con la novela negra. Justifiquen su respuesta. (CHAUVIN et al., 2013, p. 127)

[50] O romance **O nome da rosa**, de Umberto Eco, segue essa linha de narrativa investigativa; nele, é interessante notar que há uma referência a Borges, com a personagem Jorge de Burgos, bibliotecário e cego como o escritor argentino.

Na seção *Escritura Activa*, retoma-se o livro de Eduardo Sacheri, solicitando que se produza um capítulo sobre prováveis acontecimentos que não foram diretamente narrados no romance, mas que ocorreram para valoriza tanto a habilidade dos estudantes para perceberem elementos subentendidos quanto sua capacidade criativa para produzirem um texto de acordo com o gênero em questão, o romance policial. São exploradas as possibilidades de análise intersemiótica quando se pede que os estudantes produzam uma resenha crítica sobre o filme *El secreto de tu ojos*, utilizando-se das ideias de Todorov sobre o gênero.

Os autores proximam também a literatura da realidade concreta do estudante, pois ao solicitarem a construção de uma paródia indicam: “Escriban una parodia del policial clásico que este ambientada en el lugar donde ustedes viven.” . (CHAUVIN et al., 2013, p. 127). Apresentam para essa atividade uma lista de características que a narrativa deverá conter, baseada nos estudos de Borges sobre o gênero. Propõem, ainda, a criação de um vídeo ou de uma fotonovela a partir das paródias produzidas. A recorrência a Borges neste capítulo é constante, pois o escritor é citado também quando se solicita a produção de um artigo jornalístico, cujo tema parte da leitura de um texto de Fernando Sorrentino, “La novela que Borges jamás escribió”. Essa não é a última referência a Borges no livro didático, como veremos, o escritor também é destaque no bloco dois.

3.7 Bloco 2 – Fugindo da realidade: Realismo Mágico

Nesse segundo bloco, há estudos da produção literária de maior destaque no século XX na América Latina, são os textos do Realismo Mágico e as narrativas Fantásticas.

> A mediados del siglo XX, la narrativa empezó a incorporar nuevas técnicas aprendidas de las lecturas de James Joyce y William Faulkner. Experimentaciones como el monologo interior, el fragmentarismo, la ruptura de la linealidad temporal o cruces entre lo real y lo onírico crearon forma narrativas novedosas en la obra de escritores como el mexicano Juan Rulfo y el colombiano Gabriel García Márquez. [...] Estos escritores han trascendido los límites del realismo, reescribiendo a su modo la tradición de la novela de la tierra. Un estilo seco y el gesto adusto caracterizan a los relatos de Rulfo; la frondosidad y las palabras a borbotones, la obra del colombiano. (CHAUVIN et al., 2013, p. 149)

Os autores apresentam o contexto histórico com destaque para a revolução cubana e os regimes ditatoriais de direita na América Latina, isso em relação aos acontecimentos do século XX, período de produção da obra, mas também retomam acontecimentos relativos aos períodos de conquista da América, alertando, inclusive, para o problema de uso do termo *descoberta*, tendo em vista o processo violento que ocorreu.

No texto que trata do *boom* os autores descrevem:

> La producción y recepción masiva de literatura escrita por latinoamericanos provocó un fenómeno denominado “boom da la literatura latinoamericana”, un verdadero reconocimiento de la calidad literaria que habían alcanzado las letras del continente y un éxito editorial de gran magnitud. No solo se leían las obras, sino, además, las opiniones de los autores sobre la realidad. El escritor pasó a ocupar un rol de mayor responsabilidad que el de un simple literato: se transformó en un intelectual y, por lo tanto, estaba obligado a comprometerse con la realidad de su lugar y de su tiempo. (CHAUVIN et al., 2013, p. 151)

A seleção de textos apresentada é bastante expressiva, pois os estudos não ficam restritos à literatura argentina. Nesse capítulo, o destaque é para a produção de estrangeiros, como o colombiano García Márquez, os mexicanos Juan Rulfo e Carlos Fuentes, o cubano Alejo Carpentier, entre outros. Esses escritores pertencem ao grupo identificado com o *boom*, com o Realismo Mágico. O livro didático justifica o estudo dessa produção e oferece explicações sobre procedimentos estéticos e temas trabalhados pelos escritores ligados a essa corrente literária:

> - En el espacio textual de la narración, conviven en un todo el universo onírico, el mágico y el histórico.
> - Aunque el mundo representado no es un documento de la realidad, se propone como un acercamiento exacto de la realidad latinoamericana. Por lo tanto, se presentan los conflictos de la región: la economía, los militares, la verdad de la historia, las clases sociales y las guerras.
> - Al retomar la tradición de las *Crónicas de Indias*, con una América llena de prodigios, e incorporar la creencias populares se establece un tono que descarta el asombro y acepta lo insólito con absoluta naturalidad. Las crónicas… son textos híbridos, en los que conviven cartas, narraciones y descripciones de hechos históricos y también asombrosos.
> - Una imagen tradicional asocia el tiempo con un río que corre ordenado por su cauce. En los cuentos y novelas magicorrealistas, ese río se desbordó: el pasado y el presente histórico se superponen

> y se amalgaman con las temporalidades de los sueños, de la magia. El tiempo no respeta ni relojes ni calendarios: se contrae y expande con fluidez.
> - Se altera el llamado “sentido común”: aquello que podría ser “real” es presentado como maravilloso, en tanto lo maravilloso se naturaliza. (CHAUVIN et al., 2013, p. 153, grifos dos autores)

Segundo os autores do livro didático, como podemos observar pelas características listadas, a narrativa do Realismo Mágico se sustenta no tripé da representação onírica, do maravilhoso naturalizado como parte do cotidiano, pois é aceito como natural, e do resgate da história, por meio da releitura e do rompimento da linha cronológica do tempo. Chauvin et al. (2013) ressaltam também o caráter militante dos escritores que não só constroem arte literária como se posicionam em relação à situação política e social da América Latina, bem como retomam aspectos de sua história de opressão e violência.

Eduardo Galeano, em um texto sobre a descoberta da América – que “ainda não houve”, ressalva – apresenta reflexões importantes sobre a literatura e o papel do escritor na América Latina. Para esse autor, os latino-americanos, incluindo os brasileiros, têm a necessidade de descobrir a América. O desafio talvez seja desvendar culturalmente de modo mais profundo a cultura da região e procurar romper com preconceitos e criar pontos de interação formais e informais na composição da América Latina atual. De acordo com os escritores, em virtude das características da literatura produzida no continente, devem apresentar uma posição política clara e consistente, não havendo como fugir a isso.

Galeano reflete sobre o papel do escritor e da literatura e pontua que esta contribui para a revelação da realidade e que conhecer a produção literária do continente pode contribuir para a “descoberta da América”. Segundo o autor, a identidade latino-americana está relacionada ao reconhecimento de quem somos, de nossa história, de nossa cultura, de nossa literatura, dentre outros aspectos sociais.

O escritor mexicano Carlos Fuentes, citado neste capítulo do livro didático, em seu livro de ensaios sobre a América, **O espelho enterrado** (2001), seguindo raciocínio semelhante, conclama-nos a olhar para o espelho enterrado da história, procurando ver concreta e verdadeiramente nossa imagem refletida, observando as culturas que nos constituem, para saber quem realmente somos. Fuentes, em 1997, foi

entrevistado no programa “Roda Viva”, da TV Cultura de São Paulo e ao ser inquirido: “Por que na América Latina o intelectual sempre tem que fazer uma interpretação política de seu país e da realidade? Por que além de produzir literatura também precisa ser um porta-voz político?”, deu a seguinte resposta:

> A presença política do escritor na América Latina, que não é nova, não tem trinta anos, vem do século XIX. É preciso entender que a América Espanhola, falarei dela, ficou desamparada com a independência. Estávamos acostumados ao teto da monarquia espanhola. E no momento em que ela sumiu, a América Espanhola simplesmente flutuou entre as ditaduras – Rosas, na Argentina, Santana, no México, o doutor Francia, no Paraguai – e a anarquia mais pura às vezes. Alguém como Santana conseguia representar, ao mesmo tempo, a anarquia e a ditadura, um feito maravilhoso. Mas foi preciso criar um Estado nacional, chamar o melhor de nossos homens e mulheres. [...]. Falo de tantos intelectuais e escritores, que sentiram que era seu dever construir a república, construir o Estado, construir a sociedade. A resposta mais radical à pergunta que vocês me fazem é a ausência de uma sociedade civil na América Latina. Na lentíssima construção, nos últimos 200 anos, de uma sociedade civil, o escritor cumpriu funções políticas para poder suprir a ausência da sociedade civil. Aí onde não há sindicato, não há cooperativa agrária, não há imprensa livre, o escritor tem que se manifestar. À medida que se integra a sociedade civil latino-americana e se fortalecem esses países, o papel do escritor diminui e vai continuar diminuindo. Hoje, no México, quando participo em política, o faço como cidadão, sem muita diferença com outros cidadãos.[51]

Fuentes entende que as questões relativas ao processo de independência praticamente obrigaram o intelectual, que vivia na América a assumir uma posição política; a conjuntura pedia lideranças e o escritor acabou assumindo esse papel em vários países. Em determinado momento da história, coube ao escritor e intelectual contribuir para o desenvolvimento social e político de seu país, mediante sua produção literária e também mediante sua atuação prática, quadro que ainda não se modificou completamente. A entrevista revela essa preocupação política, pois Fuentes passa mais tempo falando disso do que de sua obra.

Angel Rama também discute a forte presença dos literatos nas questões políticas na América Latina. Em **La Ciudad Letrada**, faz uma revisão histórica crítica da formação das cidades e das sociedades latino-americanas. Rama (1998) ainda

[51] Texto disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/122/carlos%20fuentes/entrevistados/carlos_fuentes_1997.htm Acesso em 15/06/2015.

afirma que sempre houve a ideia de que um grupo com conhecimento e cultura deveria construir os pilares das nações, o que parece ter se fixado como representação do intelectual e isso até os nossos dias.

3.7.1 O *boom* da literatura latino-americana: autodescoberta

Dentre os aspectos culturais de destaque neste capítulo, encontramos o chamado *boom* da literatura latino-americana, fenômeno cuja apreensão crítica não é unânime, havendo quem julgue que não tenha passado de uma jogada de *marketing*. Esse aspecto foi discutido por Angel Rama no artigo intitulado “O *Boom* em perspectiva”, de 2005, no qual ressalta o valor da postura crítica para que a literatura latino-americana não seja reduzida a esse momento cultural, mas alerta que não podemos deixar de ver também o seu lado bom, uma vez que o *boom* – que ocorreu entre 1960 e 1970 – modificou a produção literária posterior no continente e a visão que se tinha de sua literatura.

Apesar das críticas, podemos afirmar que o *boom* também permitiu a autodescoberta, uma vez que os escritores da América Latina passaram a ser conhecidos e a se conhecerem. Mario Vargas Llosa, citado por Rama, em comentário sobre o *boom,* disse que não se sabia exatamente o que era essa corrente e que ele não poderia explicar o que era o acontecimento, que era um conjunto de escritores com tendências variadas, que de maneira simultânea ficaram conhecidos pelo público e pela crítica. Não era um estilo literário, pois não havia um ideário comum, mas elementos em comuns e também muitas diferenças. Vargas Llosa afirma que até os nomes dos escritores envolvidos com o movimento podem variar, pois cada um tem dele uma lista diferente, e isso foi aproveitado pelo mercado editorial, o que, no entanto, não invalidou o elemento positivo: “Os editores aproveitaram muitíssimo esta situação, mas ela também contribuiu para que se difundisse a literatura latino-americana, o que constituiu um resultado, no fim das contas, bastante positivo.” (LLOSA apud RAMA, 2005, p. 270)

Entre os escritores que tiveram destaque estão: Gabriel García Márquez, da Colômbia; Carlos Fuentes e Juan Rulfo, do México; Mario Vargas Llosa, do Peru; Juan Carlos Onetti, do Uruguai, Miguel Angel Astúrias, da Guatemala, José Donoso,

do Chile; Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Ernesto Sábato e Adolfo Bioy Casares, da Argentina; Alejo Carpentier e Guillermo Cabrera Infante[52], de Cuba. Martín Prieto (2011) também insere no grupo o brasileiro João Guimarães Rosa, ressaltando que este é o único que escreve em português. Prieto (2011) se apoia nos estudos do chileno Luis Harss, que, na década de 1960, procurando traçar as diretrizes do movimento, entrevistou dez escritores ligados ao *boom*, e entre eles, figura Guimarães Rosa[53]. As entrevistas foram publicadas em 1966 no livro **Los nuestros** e serviram para estabelecer parâmetros para o que se conheceria como o *boom.* Segundo Prieto (2011), Harss chegou a ser visto por alguns como o crítico que inventou o *boom*, em virtude da repercussão que essas entrevistas tiveram no meio literário e jornalístico.

Por sua vez, Rama (2005) afirma que o *boom* surgiu timidamente no Brasil, pois não tivemos autores ligados diretamente a essa produção, mas isso contribuiu para o fortalecimento dos laços culturais entre o país e a América Hispânica. Geralmente, o nome que mais aparece relacionado ao *boom* é mesmo o de Guimarães Rosa[54]. Em trecho citado por Rama, o jornalista argentino Tomás Eloy Martinez cita Rosa como um dos nomes de destaque no movimento. Assim como Prieto (2011), Martinez também entende que Rosa é um escritor representativo dessa corrente. O crítico uruguaio discorre sobre a obra de Guimarães Rosa no livro em que estuda os romances e a transculturação, estabelecendo comparações com outros escritores

[52] O escritor participou do governo revolucionário de Fidel Castro, mas rompeu posteriormente com o governo e se naturalizou britânico.

[53] Os escritores entrevistados foram: Miguel Angel Astúrias, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, João Guimarães Rosa, Alejo Carpentier, Juan Carlos Onetti, Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa e Gabriel García Márquez.

[54] O nome de Clarice Lispector é citado por Luisa Valenzuela, em vídeo no qual ela é questionada sobre a participação de mulheres no *boom*. A escritora brasileira também é lembrada pelo jornalista Tomás Eloy Martínez em entrevista com Luis Harss, quando este afirma que muitos críticos não entenderam porque Harss deixou de fora de suas entrevistas escritores que "la crítica europea ya mencionaba como protagonistas del renacimiento literario latinoamericano: Ernesto Sabato, Clarice Lispector, José María Arguedas, José Donoso, Augusto Roa Bastos y Guillermo Cabrera Infante- ni por qué eligió a los diez que eligió.". Há outro trecho interessante na entrevista quando o jornalista diretamente pergunta sobre Clarice: "T.E.M.: -¿Por qué excluiste a Clarice Lispector? Su obra se ajusta perfectamente a tu idea de lo que debe ser la literatura.

L.H.: -No la conocía. Yo sabía muy poco de literatura brasileña. No hablaba portugués. El diálogo con Guimarães Rosa se hizo en alemán. Ese fue el principal aporte de Barbara Dohmann a Los Nuestros."

Trechos disponíveis em: http://www.lanacion.com.ar/980988-que-se-hizo-de-luis-harss Acesso em: 28/04/2015.

latinos, que também são destaque no *boom* como Gabriel García Márquez e Juan Rulfo.[55] Para Rama, (2008) os três são os principais escritores de narrativas que mais demonstram em suas obras o processo de transculturação, sobre o qual tecemos considerações no momento em que analisamos a presença de Guimarães Rosa no ensino de literatura brasileira contemporânea.

As produções literárias dessa corrente tiveram grande destaque e os escritores ficaram conhecidos, principalmente, na Europa.[56] Alguns escritores que iniciaram a carreira literária antes serão beneficiados por essa "nova descoberta do continente", dessa vez no âmbito da literatura, como é o caso de Jorge Luis Borges, que será ainda mais valorizado no período. Também é o caso de Alejo Carpentier, o primeiro a produzir uma obra em que explicitamente apresenta o Realismo Mágico. Cruzando elementos da cultura americana, com inovações estéticas produzidas no Modernismo e nas vanguardas, esses escritores produziram obras com elementos estéticos que surpreenderam a crítica mundial, a qual foi obrigada a lançar os olhos sobre a América Latina e a descobrir algo novo.

Sabemos que houve na América Latina, na década de 1960, um cenário social e político que permitiu que muitos escritores, principalmente os de posicionamento político de esquerda, reafirmassem e defendessem o poder transformador da literatura. A década ficou marcada pela emergência de diversos regimes repressivos, mas, por outro lado, houve a Revolução Cubana, que mobilizou esses escritores de esquerda que desejavam uma América Latina mais justa.

Em virtude da relação desses escritores com o mercado editorial europeu – muitos estavam no exílio –, as obras foram divulgadas rapidamente e lidas em muitos

[55] Segundo o posicionamento de Silviano Santiago, citado por Karl Erik Schollahmmer (2009), os escritores brasileiros da década de 1960, pós-golpe militar, viveram um dilema: ao escritor cabia escolher entre o realismo social da década de 1930, ou seguir o caminho da literatura em língua espanhola com o Realismo Mágico. Os nomes indicados como os que escolherem a segunda vertente são: Murilo Rubião (**O pirotécnico Zacarias**), um precursor no tema; José J. Veiga (**A hora dos ruminantes**); José Candido de Carvalho (**O coronel e o lobisomem**). Érico Veríssimo, em virtude de sua obra **Incidente em Antares**, também é citado como um dos representantes do Realismo Mágico.

[56] Isso não está em destaque em nenhum dos programas de Ensino Médio que analisamos até o momento. Há indicativo de alguns autores que pertenceram ao *Boom*, mas não há um estudo sobre esse assunto a não ser nos cursos de Letras, tanto no Brasil como na Argentina.

países. As editoras de Barcelona contribuíram enormemente para que essas obras viessem a público, uma vez que a cidade servia como ponto de encontro entre os escritores e se tornou um espaço de difusão dos valores literários e também de discussão dos problemas políticos. Além dos vínculos solidários entre os escritores, havia um intercâmbio cultural extremamente importante e preocupações políticas, por isso se tornaram, além de grandes produtores de literatura, também grandes porta-vozes da América Latina.[57]

Antonio Candido descreve que quando se comenta sobre a narrativa latino-americana dificilmente se pensa no Brasil. Há uma visão de que a produção literária dos outros países constitui um elemento que permite maior interação: o idioma. Candido reafirma que, no entanto, há elementos comuns nos países que foram conquistados e colonizados pelos ibéricos: as formas de trabalho, o monopólio comercial, estratificação social etc. Isso deve ser levado em conta quando se estuda a literatura desses países de um ponto de vista histórico e sociológico.

O saldo que podemos tirar do *boom* e das discussões sobre o mesmo é que através dessa literatura parece ter ocorrido uma nova descoberta da América, pois ganhou maior distinção o universo latino-americano. É como se o imaginário latino-americano fosse novamente apresentado ao mundo, agora não mais pelos olhos do conquistador[58], mas pelo olhar de quem é latino e se posiciona como tal. A consciência de ser latino se destaca nas obras desses escritores.

---

[57] Durante o século XX, vemos que alguns escritores e intelectuais latino-americanos tiveram uma interação bem significativa, muitos em virtude da situação social e política dos países, outros em virtude da situação de exílio.

[58] Foram os conquistadores que nos deram a primeira imagem da terra. Tão importante como realizar o feito era narrar essa história. Encantados e espantados ao mesmo tempo, esses conquistadores europeus que aqui aportavam descreveram o ambiente como o paraíso terrestre. Como afirma Janice Theodoro de Souza, no artigo **Colombo entre a experiência e a imaginação**, de 1991, publicado na Revista Brasileira de História: "A América surgiu pelo gosto, pelo prazer de narrar, de expor os fatos com sutis matizes, capazes de restaurar o imaginário do interlocutor, despertando nele o interesse pela aventura, pelo maravilhoso, pelo conhecimento do desconhecido." (p.33) Os primeiros textos produzidos sobre a descoberta da América são de Colombo e, nesses textos, há elementos considerados literários: subjetividade, cruzamento de descrição e reflexão interpretativa, por exemplo. A forma como ele descreve o novo mundo, repleto de belezas, expõe muito da sua imaginação, frente ao impacto da descoberta, que lhe revelou um universo que lhe pareceu o paraíso. Cortez, um dos mais notáveis conquistadores, responsável pelo domínio do México, também produziu textos importantes. Suas anotações são fontes importantes para se compreender o processo de conquista, e a ele Todorov dedica capítulos inteiros de sua obra **A conquista da América** (2010).

De fato, a literatura contemporânea latino-americana adquire um grande prestígio, a partir das produções do *boom*, no entanto, com o passar do tempo, houve um desgaste das tendências desenvolvidas pelos autores do grupo, mas há ainda certas influências do movimento em produções mais atuais. O Realismo Mágico ainda rende boas obras, há traços perceptivos em obras contemporâneas de autores latino-americanos, como Isabel Allende, por exemplo.

A primeira leitura pedida, no livro didático, referente a essa produção do *boom* é parte de **Cem anos de solidão** de García Márquez; seis páginas do livro didático são dedicadas para apresentar diversos momentos ao longo da narrativa. São feitas perguntas sobre o narrador, sobre elementos do enredo, partes da história em si, e os autores solicitam que os estudantes encontrem elementos nos fragmentos que são traços característicos do Realismo Mágico. Além do texto de García Márquez, também há indicação de um conto de Juan Rulfo, “¡Diles que no me maten!”, em que são narradas a violência e as injustiças, junto com as promessas não cumpridas, da revolução de 1910. Rufo destaca os camponeses, dando-lhes voz em meio à voz do narrador. Os estudantes devem responder perguntas que direcionam a reflexão sobre a vida difícil e trágica das personagens.

Nos textos críticos, observamos ainda teremos novos apontamentos sobre o Realismo Mágico a partir da leitura de textos de Raul Castagnino, crítico argentino, de Alejo Carpentier, um dos nomes de destaque nessa corrente, e de Luis Harss, crítico chileno, que escreveu sobre o *boom*, neste caso, mais especificamente, sobre Juan Rulfo. O objetivo de leitura desses textos é deixar evidente para os estudantes a importância dessa produção para a América Latina.

3.8 O Fantástico em destaque

Após apresentar o Realismo Mágico, o capítulo seguinte é dedicado ao estudo do gênero fantástico na literatura argentina. Assim como os escritores argentinos têm apreço pelo gênero policial, também são propensos às narrativas fantásticas. Os autores indicam a origem dessas manifestações do gênero no país ainda no século XIX, mas ressaltam que os escritores que o exploraram com mais habilidade foram Borges e Cortázar, indicando que estes são os escritores mais importantes dessa

literatura produzida no século XX na Argentina. De acordo com o livro didático, os dois são conhecidos mundialmente pela criação de obras literárias no gênero Fantástico:

> Para Borges, el universo es algo caótico, que el ser humano nunca llegará a comprender, y por lo tanto lo que el hombre considera "la realidad" también pude concebirse como una fantasía. Según Saúl Yurkievich, Borges "no persigue ningún empeño en naturalizar el relato: evita toda pretensión de realismo, toda confusión entre literatura y realidad". Incluso, cuando sus historias están situadas en ámbitos cercanos, como Buenos Aires, los espacios descriptos siempre poseen un aurea de irrealidad que impiden al lector identificarlos con experiencias familiares.
> En el caso de Julio Cortázar, su literatura escenifica una y otra vez la idea de que aquello que tomamos como la realidad es solo un convencionalismo falso, y que la realidad verdadera y esencial se alcanza a intuir solo por momentos. En este sentido, los textos fantásticos de ambos autores constituyen también, gran medida una propuesta filosófica. (CHAUVIN et al., 2013, p. 177)

Os autores ressaltam que o fantástico desperta um interesse particular nos escritores e também nos leitores rio-platenses, por isso a narrativa fantástica argentina é uma das mais ricas do mundo[59]. Afirmam ainda que os argentinos possuem o hábito de pôr em dúvidas crenças e realidades e que isso facilita a compreensão do gênero:

> Esto resulta importante para el surgimiento de las narraciones fantástica porque – según observaran diversos teóricos literarios– esta literatura suele cuestionar y transgredir el paradigma cultural de la época en que se produce. Los relatos fantásticos desestructuran las ideas sobre la realidad que existen en los distintos períodos históricos, ya que muestran que esa realidad es una construcción social. (CHAUVIN et al., 2013, p. 178)

O escritor Leopoldo Lugones também recebe distinção por ser considerado um dos iniciadores do gênero, publicando diversos relatos fantásticos em 1897; Borges em várias ocasiões elogiou os contos do escritor, apesar de não seguir as mesmas linhas desenvolvidas por Lugones. Outros escritores, como Juana Manuela Gorriti (1818-1896), são citados por terem incluído situações fantásticas nas narrativas,

[59] O conto fantástico também é apresentado no capítulo 7, do livro 3. Estão presentes as características principais do gênero, indicam-se as diferenças entre o fantástico e o maravilhoso, bem como, os temas mais recorrentes nessa produção literária. Os autores da coleção foram desenvolvendo estudos em anos anteriores que pudessem preparar os estudantes para os estudos literários mais sistematizados que ocorrem nos livros 4 e 5.

mas sem muita expressão. Além disso, o livro didático ressalta que a expansão da produção a partir de 1940, ocorreu muito em função da criação da revista *Sur*, dirigida por Victoria Ocampo. De acordo com Beatriz Sarlo (2007) “[...] la revista cultural más discutida e probablemente más importante de su época.” (p. 139). Borges publicou diversos de seus contos dessa linha na revista e, também, Julio Cortázar teve textos publicados em *Sur*. De acordo com o livro didático, os membros da revista propagavam a autonomia da ficção e fugiam aos temas sociais e políticos, por isso a revista foi considerada elitista e conservadora. No entanto, há certa contradição nessa informação, pois, de acordo com Beatriz Sarlo (2007), alguns integrantes do grupo que participavam da edição da revista eram antiperonistas, como Borges e Ocampo, assumiam posições políticas claras e desenvolveram discussões sobre questões ideológicas e filosóficas que foram publicadas juntamente com textos literários, de modo que não fugiam aos temas sociais e políticos; assim, o que se pode dizer é que assumiram, para a época, posturas conservadoras. Sarlo (2007) também afirma que a revista, em virtude de atender aos anseios de um elite argentina, apresenta obras europeias e norte americanas, além de produções dos membros do grupo ligado à revista. Muitas pessoas consideram “[...] casi sin leer-la, que era una revista extranjerizante y elitista, dado que la dirigía una oligarca.” (SARLO, 2007, p. 140). As motivações para a criação da revista também apresentavam clara posição política e social, pois para Sarlo (2007), Ocampo escreveu que a revista tinha por objetivo pensar a América, procurando compreender a identidade de quem vive no continente, discutindo e divulgando literatura. O importante é lembrar que, apesar de a revista ser “manojo de contradicciones” (SARLO, 2007, p.140), o periódico foi responsável pela introdução de muitas inovações da literatura contemporânea, inclusive pela divulgação dos textos fantásticos estudados no capítulo.

Nesse capítulo, a obra de Borges recebe ênfase maior ainda que em outras partes do livro. O escritor é formalmente apresentado ao estudante, pois são oferecidas informações biográficas e as características distintivas de sua produção literária, com seus labirintos e metáforas:

> La ficciones fantásticas de Borges presentan ciertos temas recurrentes. Entre otros, pueden citarse los labirintos, el infinito, el tiempo, la memoria, los sueños o el destino de un hombre

> condensado en un solo instante de su vida. Muchos de estos temas aparecen vinculados entre sí, y suelen ser símbolos de algunas de sus ideas centrales. Por ejemplo, en varios relatos el universo es el resultado del sueño de un dios o es parte de un libro divino.
> El tema del labirinto es quizás el más significativo en la obra de de Borges, porque constituye un símbolo de su cosmovisión. Si en las ficciones borgeanas el mundo es un caos, dentro de ese caos – señala Enrique Anderson Imbert – el hombre está perdido como en un laberinto. (CHAUVIN et al., 2013, p. 181)

Esse labirinto adquire muitas formas e umas das mais usuais é a biblioteca. São citados os contos: “Los dos reyes y los dos laberintos” e “La biblioteca de Babel”, sendo destacado deste último o início do conto em que a temática do labirinto se vincula a outro tema recorrente, a noção do infinito, o que nos faz recordar um conto de Borges “O livro de areia”. Nesse conto, Borges nos apresenta a história de um homem que recebe a visita, um tanto estranha, de um vendedor de bíblias que lhe oferece um livro único e misterioso. Um livro capaz de conter em si todo o infinito. Abre-se o livro em uma página qualquer e encontra-se algo que nunca mais será visto novamente, o número de páginas se altera constantemente e nada permanece como era. O tempo parece multiplicar e transformar as páginas do livro, quando se abre uma página e se lê algo, deve-se gravar aquilo mentalmente, pois isso nunca mais será visto. O texto revela bem essa obsessão do escritor pelo tema do infinito, mas também serve como metáfora da interpretação do texto literário.

No guia de leitura, o estudante será levado a refletir sobre as posições de Borges acerca da realidade e sobre o tema do labirinto tão usual em suas obras :

> 2. ¿Qué tipo de cuestionamiento y análisis de la realidad suele hallarse en los relatos de Jorge Luis Borges?
> 3. Expliquen por qué la imagen del laberinto constituye un símbolo de la concepción borgeana del universo. (CHAUVIN et al., 2013, p. 181)

Essas questões não estão articuladas diretamente com a leitura proposta a seguir, pois o texto de Borges selecionado para leitura é um fragmento de “El milagro secreto”, publicado no livro **Ficciones**. O conto relata aspectos da vida de um escritor, Jaromir Hladík, durante a ocupação de Praga pelos nazistas. No momento de sua morte, em que será fuzilado, nos segundos finais, ele desfruta de um ano de vida, concedido secretamente por Deus para que pudesse completar um livro que estava escrevendo. As questões propostas não levam o estudante a buscar

diretamente características do fantástico no fragmento como era de se esperar, afinal, esse tipo de estudo é recorrente; também não se retoma os temas mais comuns da produção de Borges, o que se objetiva, basicamente, é ver se o estudante é capaz de estabelecer relações entre partes do texto, comparando elementos autobiográficos com o que está posto na narrativa:

> 1. ¿Qué relaciones pueden establecer entre el epígrafe[60] y el relato al que precede? Justifiquen su respuesta y ejemplifiquen con el texto.
> 2. Expliquen qué ideas sobre la literatura comparten Jorge Luis Borges y el personaje de Jaromir Hladík. Transcriban una frase del cuento que evidencie esas ideas en común.
> 3. Investiguen qué elementos autobiográficos incluyó Borges en este relato. ¿Qué significaciones les parece que puede tener esa inclusión? (CHAUVIN et al., 2013, p. 185)

Há complexidade nessas questões, pois os estudantes precisam compreender bem a história de Borges e também não cair nas armadilhas que o escritor constrói em seus textos. O conto é explicado mais aprofundadamente na sequência, propiciando que a leitura realizada antes seja mobilizada e então tem-se a relação com o fantástico. No "Guia de Leitura", faz-se a seguinte pergunta: "Expliquen em que sentido la seguinte pregunta se relaciona con el argumento de 'el milagro secreto': 'El universo, nuestra vida, ¿pertenecen al gênero real o al gênero fantástico?'" (CHAUVIN, 2013, p. 187). Assim, fica evidente que houve uma preocupação em realizar os estudos de modo organizado para que os alunos pudessem entender mais adequadamente o texto em virtude de sua complexidade.

Em *Contrapunto* é apresentado Cortázar, primeiramente com sua biografia e depois com as características principais de sua literatura. A obra de Cortázar, assim como a de Borges, também pode ser estudada como pertencente ao *boom.* Aliás, como já mencionado, os dois foram entrevistados por Luis Harss, quando este procurava fazer o inventário do movimento, inclusive foi a Leitura de *Rayuela* que fez o crítico perceber que surgia algo diferente na literatura. De acordo com Prieto (2011), é o

[60] A epígrafe é um citação do Alcorão:

> Y Dios lo hizo morir durante cien años y luego lo animó y le dijo:
> -¿Cuánto tiempo has estado aquí?
> -Un día o parte de un día -respondió. (*Alcorán*, II, 261)

“nacimiento de uma novela latinoamaerica” (p. 397). No entanto, o escritor tem muitas nuances e, como informa Prieto (2011):

> En *Bestiario*, *Final del juego*, *Las armas secretas* y *Todos los fuegos el fuego*, escritos, como prácticamente toda la producción cuentística argentina de la segunda mitad del siglo XX, al rescoldo de las intervenciones de Borges, se encuentran algunos de los cuentos fantásticos mejores y más celebrados de la literatura argentina. (p. 400)

Apesar da interferência de Borges, os contos de Cortázar seguem outros modelos, eles não nascem de um laboratório da imaginação intelectual, mas de estímulos que surgem da situação paradoxal da realidade cotidiana. Segundo o que está presente no livro didático, o fantástico em Cortázar ressalta uma realidade muito mais cruel e inquietante que a cotidiana, mesmo nascendo dessa realidade.

O texto escolhido para leitura é o conto “No se culpe a nadie”, obra da década de 1960. O texto é apresentado completo, pois é relativamente curto, o que possibilita a leitura integral. As perguntas já remetem à reflexão sobre a quebra da harmonia:

> 1. ¿Qué sentido consideran que puede tener el título “No se culpe a nadie”? Justifiquen la repuesta.
> 2. Subrayen en el relato los fragmentos que indiquen la presencia progresiva de elementos que escapan a una explicación racional.
> 3. ¿Puede determinarse en qué momento tiene lugar el hecho fantástico en “No se culpe a nadie”? ¿Por qué le parece que es así?
> 4. Expliquen la expresión “doces pisos” que cierra el relato. (CHAUVIN et al., 2013, p. 185)

Essas questões permitem que o estudante adentre no universo do fantástico desenvolvido por Cortázar, procurando entender o que melhor o define, através da interpretação do conto apresentado, que, felizmente, pode ser lido integralmente.

Na seção **El texto y la crítica**, há um texto da britânica Rosemary Jackson, estudiosa em Literatura fantástica, que retoma determinados estudos de Todorov sobre o gênero, acrescentando modificações nas explicações propostas pelo crítico em relação ao estranho ou o insólito, que ela compreende não ser diretamente das categorias literárias. Todorov, em **Introdução à literatura fantástica** (1970) divide esse gênero em dois tipos: a literatura fantástica clássica e a moderna. O crítico estudou o gênero na literatura europeia. Dos dez capítulos que compõem o livro,

nove são dedicados à forma clássica; ele analisa Hoffmann, Nerval, Maupassant, Gogol, Henry James entre outros. Apenas o décimo e último capítulo é dedicado à forma moderna, tendo como paradigma solitário a obra de Kafka. Em seus estudos, Todorov (1970) estabelece categorias para o maravilhoso: *hiperbólico*, visto como os acontecimentos de dimensão superior à conhecida; *exótico, que são eventos* nos quais o caráter sobrenatural está relacionado com os ambientes em que acontecem; o *instrumental*, são as ocorrências em que há objetos ou situações impossíveis para a época em que foram descritas, como por exemplo, tapetes voadores; e o *científico* ou *ficção científica*, em que se busca apresentar o evento como resultado de experiências científicas, mesmo que isso não posso ser aplicado na realidade.

Essas classificações não são totalmente aceitas por todos os críticos. A própria Rosemary Jackson, no texto disponível no livro didático, indica o que considera apropriado e descarta o que vê como uma interpretação inadequada – a *ficção científica*, por exemplo, é vista por ela como um gênero autônomo. O texto de Jackson serve aos estudantes também para diferenciar o Realismo Mágico do maravilhoso clássico, do estranho, da fantasia e também permite que os estudantes realizem a análise do conto de Cortázar de acordo com a categoria para os gêneros proposta por Todorov, ampliando o entendimento do fantástico na obra do escritor argentino. Ao final do capítulo, os alunos são convocados a escrever um texto de crítica literária, um conto fantástico e criar um desenho a partir da leitura de textos de Borges. Consideramos que são atividades bem difíceis para um estudante de ensino secundário, mas que podem ser bem reveladoras do conhecimento que adquiriram, trazendo muitas surpresas.

3.9 Literatura e ficção científica: palavra e imagem

No capítulo final, seguindo essa linha de transgressão ou de construção de outra realidade, teremos o estudo da literatura de ficção científica. Será apresentada uma obra que, segundo os autores do livro didático, nasce “[...] en los márgenes del campo cultural, como parte de la literatura de masas […]” (CHAUVIN et al., 2013, p.201). Essa obra é **El Eternauta**, obra publicada em 1957, de autoria de Héctor

Germán Oesterheld e do desenhista Francisco Solano López[61]. Trata-se de uma história em quadrinhos, algo relevante, pois entendemos que esse tipo de produção de caráter mais popular, por utilizar a linguagem verbal e visual, pode despertar no leitor o desejo de ler outras obras. São disponibilizadas partes da história em quadrinhos. Como exemplo, a seguir reproduzimos uma página do livro, conforme ilustração 16.

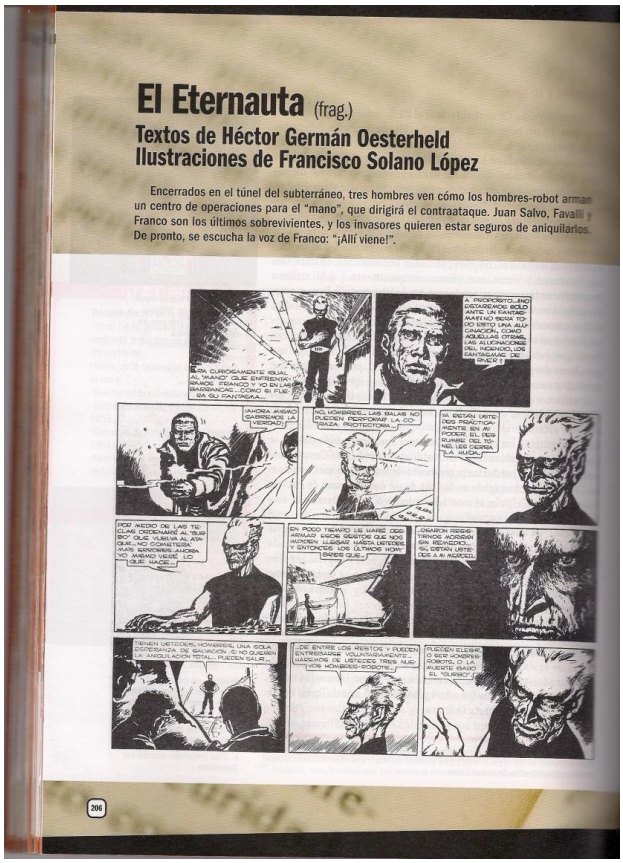


Ilustração 17: *El Eternauta*
Fonte: CHAUVIN et al. (2013, p. 206)

As questões são todas relativas à compreensão do conteúdo narrativo, por exemplo,

> 1. Identifiquen en qué lugar de Buenos Aires se ambienta el episodio que leyeron. Analicen qué valores diferentes fue asumiendo a lo largo del episodio, por ejemplo, refugio.

[61] Há um *site* criado por Gustavo Javier Codias, com várias informações (história, curiosidades, notícias) sobre a obra **El Eternauta**, um fã de produção, vê que o objetivo é divulgar a HQ e homenagear os autores. Disponível em: http://www.eternauta.com/indexframe.htm. Acesso em: 22/05/2015.

> 2. ¿Qué arma usan los hombres para vencer al “mano”? ¿Qué personaje asume el papel protagónico en esta batalla. (CHAUVIN et al., 2013, p. 211)

Surpreendentemente, fugindo ao que se poderia prever, por se tratar de uma história em quadrinhos, não há questões explorando elementos gráficos do desenho ou comentando aspectos diretamente da linguagem não verbal. As perguntas estão voltadas para o texto, buscando uma maior compreensão do elemento temático da obra, a questão da viagem no tempo, e também têm o objetivo de retomar e apresentar um novo tipo de herói nesse universo da ficção científica. O interessante é pensar que o estudo de literatura no livro 4 começou com o herói, esse se encerra também discutindo o tema.

> En la tradición literaria, el héroe es un personaje singular que se construye a sí mismo mediante pruebas, reales o simbólicas, que le permitirán alcanzar una recompensa. El “camino del héroe” consta de tres momentos: partida o separación (cuando inicia su viaje), iniciación que abarca la pruebas debe atravesar) y retorno (cuando el héroe vuelve a su lugar de origen con la recompensa material: un tesoro, un remedio, etc.) o inmaterial (el reconocimiento, la sabiduría, etc.). El héroe, portador de características especiales desde el principio, cambia en el camino; ha acentuado sus valores, ha probado sus límites, se ha consolidado en su rol. (CHAUVIN et al., 2013, p. 213)

Uma das questões indicadas no “*Guía de lectura*” evidencia justamente esse aspecto:

> 3. Analicen qué personajes asumen a lo largo del relato un carácter heroico y en qué consiste su heroicidad. Hagan una lista de las reacciones de estos hombres ante la situación límite y de los valores humanos que se destacan. (CHAUVIN et al., 2013, p. 213)

Assim, a história em quadrinhos está inserida em uma tradição clássica, inclusive com a presença do herói e com a questão da viagem claramente determinada, não mais agora no espaço, mas no tempo, o que pode ser percebido na construção do termo, que vem da ideia de viajar pela eternidade. Há questões intertextuais explícitas na obra, pois o viajante retoma o clássico **Robison Crusoé,** destacando a ideia de isolamento, de solidão e de luta pela sobrevivência, mesmo que em situações diferentes, pois o viajante está na cidade, não em uma ilha. Para nós, esse traço lança a obra, publicada em meados do século XX, em um novo contexto,

pois o leitor irá associar isso ao contemporâneo, tentando entender os problemas da vida na cidade em seu próprio tempo.

Na seção *Contrapunto,* é apresentada a escritora Angélica Gorodischer, conhecida por sua produção no gênero de ficção científica, com obras que foram publicadas nos anos de 1980, uma produção diversificada, em relação ao âmbito da literatura, em virtude do cruzamento de diversos gêneros. Os autores alertam que a obra mais conhecida ***Kalpa Imperial*** é de difícil classificação, por apresentar elementos que também podem ser relacionados à literatura Fantástica, ao policial, aspectos que não diferem completamente de outras produções indicadas no livro didático. Aqui cabe lembrar que a escritora é citada por Martin Prieto como alguém que recebeu influências de Cortázar:

> De esa seductora invención fueron beneficiarios muchos de los narradores fantásticos argentinos de la segunda mitad del siglo XX, entre quienes se destacan el mismo Castillo[62] y Angélica Gorodischer por la originalidad de muchas de sus soluciones. (PRIETO, 2011, p.400)

O texto da escritora indicada para leitura é fragmento do romance Trafalgar, publicado em 1979. No caso do estudo desse texto, já se tem questões relativas à linguagem do gênero e também sobre as teorias científicas presentes:

> 3. Subrayen en el relato las “teorías científicas” que postula Trafalgar para sustentar su historia. ¿Realiza una exposición lógica que se vale de un vocabulario específico? ¿Por qué les parece que es así? (CHAUVIN et al., 2013, p. 221)

Os autores do livro didático, após a leitura de trecho da obra, comentam sobre o enredo e particularidades da narrativa composta por noves relatos curtos, cujo protagonista, em todos eles, é **Trafalgar Medrano**, “um comercial universal”, ou seja, um vendedor ambulante que visita outros planetas e por isso tem muito a contar. As narrativas apresentam elementos realistas, mas também outros que são fruto de um imaginário que cruza o fantástico com a ficção científica:

> En el marco de ese universo verosímil, irrumpen, de un modo absolutamente contradictorio, las historias de Trafalgar, que narran lo insoluto, lo “fantástico” en su sentido más amplio: uno tras otro, se

[62] Prieto (2011) refere-se a Abelardo Castillo, escritor e também estudioso da obra de Cortázar, citado pouco antes pelo autor.

> suceden los relatos sobre mundos imaginarios, planetas de otras galaxia donde nada es lo que parece y en los que el narrador debe desentrañar los símbolos y las leyes de cada universo visitado. (CHAUVIN et al., 2013, p. 221)

O texto crítico apresentado aprofunda os estudos da obra de Angélica Gorodischer, porque traz contribuições sobre o uso do termo ficção científica e suas implicações, até alguns equívocos em relação ao uso do termo, apontados pelo crítico Pablo Capanna, que não gosta da palavra científica aliada a um texto fantasioso, imaginativo. Esses textos permitem que o aluno reflita e entenda a evolução desse gênero e suas relações com os outros gêneros apresentados antes, principalmente o fantástico, dada a proximidade entre eles, até porque Todorov vê a ficção científica como um tipo do maravilhoso fantástico.

Os autores justificam a importância dos estudos realizados nesse capítulo sobre os gêneros que apresentam temáticas de ficção científica, afirmando que tais leituras foram importantes em determinado período histórico e também ressaltam a proximidade dessas produções com o cinema, com os quadrinhos, alertando que é preciso observar a interferência dessa produção nas leituras que são realizadas pelos estudantes secundários, por sua própria escolha. Em geral, esse gênero é bem apreciado pelos adolescentes e, portanto, deve também estar presente nos estudos literários realizados na escola.

3.10 Uma visão geral da obra: comentários e reflexões sobre a seleção e disposição do conteúdo

Como indicamos no início da análise do volume 5, em virtude da periodização da literatura não ser elementar para a organização da obra, pois a divisão em blocos e em capítulos está pautada no estudo de gêneros literários, com destaque para determinados temas de linha nacionalista, interessou-nos o livro todo, pois procuramos entender como os estudos da literatura contemporânea poderiam aparecer, tendo em vista que não havia propriamente um bloco ou capítulos dedicados a uma produção contemporânea. Desse modo, não seria adequado estudar um bloco ou uma unidade apenas, como fizemos no livro didático do Brasil, no qual havia uma separação e uma organização cronológica, definidas pela historiografia literária. No caso do material didático argentino, foi preciso lançar o

olhar sobre todo o volume 5 e verificar quais as produções contemporâneas, presentes nas conexões que foram estabelecidas entre diferentes escritores e obras em cada capítulo. Tivemos que selecionar com cuidado o que teríamos que analisar, observando em todo o livro como os autores dispuseram as obras contemporâneas. Em virtude da estrutura baseada no estudo de gêneros e de temas é possível mais tranquilamente colocar obras de diferentes épocas em conexão, oferecendo ao aluno a possibilidade de realizar um estudo comparativo, que retoma elementos relativos à formação cultural argentina, ao nascimento de uma produção literária nacional e apresentar, concomitantemente, obras produzidas recentemente.

Assim, parte da produção contemporânea é estudada de forma comparativa com produções clássicas ou canônicas, “dialogando” tanto com obras nacionais como estrangeiras. Há uma seleção de obras que desenvolvem temas de interesse da sociedade ou que se relacionam com elementos identitários nacionais. Essa perspectiva de estudo através de aproximações de textos contemporâneos com textos clássicos é significativa na medida em que se oferece ao estudante a oportunidade de refletir sobre a cultura acumulada da humanidade, interpretando valores universais que perpassam o tempo em contraponto à sua realidade e ao momento atual. Entendemos que as comparações entre obras de períodos diferentes enriquecem os estudos e também realçam aspectos intertextuais, reafirmando a importância de Bakhtin na realização dos estudos literários, mas ressaltamos que em alguns capítulos os autores não apresentam atividades explorando profundamente esse aspecto.

Os textos explicativos são bem colocados, com informações consideráveis sobre os gêneros, sobre os escritores e também são apontadas particularidades ou detalhes sobre determinada obra que foi adaptada para o cinema, algo que parece ser uma prática usual no ensino de literatura nos últimos anos, pois no livro didático que foi objeto de nossos estudos iniciais essa tendência já era observável. Cabe ressaltar que também no livro didático brasileiro essas indicações ocorrem, até mesmo com uma sistematização maior, pois as indicações são feitas na abertura da Unidade em seção, na qual também há sugestões de leituras, de museus, de *sites* especializados em literatura etc.

Sobre as atividades solicitadas no livro argentino, como se pôde averiguar, as questões exigem mais que o simples reconhecimento das características de um movimento literário. Em sua maioria, pedem leitura, compreensão e interpretação de textos, envolvendo diversos gêneros com os quais os estudantes tiveram contato. Não há espaços para memorizações sobre dados estilísticos, sobre tendências ou sobre a biografia dos escritores. Não se deixa de oferecer informações aos estudantes sobre esses assuntos, mas o que se avalia não é basicamente a capacidade de o estudante reconhecer tais informações. Os autores privilegiam as questões dissertativas, não havendo ao longo do volume questões de múltipla escolha ou solicitação de retirada de trechos sem reflexões. Também observamos que os exercícios não objetivavam estabelecer correspondência direta entre as explicações oferecidas antes e os textos literários dispostos para leitura e interpretação, tampouco há conexões diretas entre literatura e gramática, o que ocorre bastante nos livros utilizados no Brasil. A distribuição dos conteúdos na coleção Argentina se dá de modo diferente do brasileiro; nos três primeiros anos, os conteúdos são aproximados, quando os estudos literários apareciam aliados aos estudos de linguagem, os dois últimos volumes são dedicados exclusivamente aos estudos literários.[63]

As atividades promovem a leitura e o confronto de textos, isso já se encontra presente na organização do conteúdo, disposto em ponto e contraponto. Como o critério para seleção de autores e textos é o gênero, muitos autores nacionais importantes não aparecem, como é o caso, por exemplo, de Roberto Arlt. Intuímos que não é tradição nos estudos literários na Argentina tentar abarcar toda a literatura nacional, afinal, como já foi mencionado, a linha da história literária não serve como paradigma de ensino. É importante, aliás, também lembrar que não se dá privilégio só à produção nacional, haja vista o destaque que recebem os escritores García Márquez, Juan Rulfo e Carlos Fuentes. Consideramos que isso ocorre em virtude da proximidade que existe por comungarem do mesmo idioma, além disso, a recepção das obras dos escritores em toda a América Latina foi extremamente significativa, são referências culturais e até políticas para algumas gerações.

[63] Entendemos que, talvez, na Argentina, não haja o hábito de se utilizar o texto literário para desenvolver estudos de aspectos gramaticais, em detrimento dos valores literários, mas esse assunto carece de mais estudos.

Nas propostas de estudos de outras artes em comparação com a literatura, também aparecem artistas de outros países, como por exemplo, há um quadro de Diego Rivera, quando se trata dos estudos do Realismo Mágico, ao final, na seção *museo activo.* Também há outras telas, entre elas, o quadro *Carnaval em Madureira*, de Tarsila do Amaral, abaixo da imagem se apresenta explicações sobre as vanguardas europeias e sobre questões relativas à identidade latino-americana, um tipo de estudo que não difere do que é praticado no Brasil. O livro didático de Cereja e Magalhães (2013) apresenta, no capítulo sobre Quinhentismo no Brasil, dedicado ao estudo de uma literatura produzida por jesuítas e por viajantes no processo de conquista da América, em página de abertura, uma reprodução da tela **O descobrimento da América**, de Salvador Dalí, mas não há um processo de estudo comparativo, com associações temáticas como ocorre no livro didático argentino. Em outras unidades até há estudos de quadros, mas quando se estuda a linguagem não verbal e, no Modernismo, em relação à obra de Tarsila do Amaral, são feitos breves comentários sobre a relação entre literatura e artes plásticas.

Intrigou-nos também o fato de haver mais estudos sobre os textos em prosa do que em versos, mas ao atentar para os volumes 1, 2 e 3, entendemos que o gênero lírico já recebeu o devido destaque em estudos anteriores, quando se estabeleceu maior relação entre língua e literatura. Nesse volume, os poemas foram utilizados quando poderiam ser um elemento de contraponto à produção em prosa apresentada antes, como é o caso de **Martin Fierro**, de tendências épicas, e os poemas de Paco Urondo e Juan Gelman, de linha testemunhal.

Uma observação que consideramos ser significativa ocorre em relação a Jorge Luis Borges, um escritor recorrente em quase todos os capítulos, principalmente quando o conteúdo está vinculado ao contemporâneo. Percebemos durante a realização da pesquisa, que Borges está presente em grande parte da cena cultural de meados do século até a década de 1980, diretamente com sua produção ou com sua presença marcante nos debates e produções críticas sobre obras literárias. Em alguns escritores suas influências são evidentes e facilmente notadas, em outros menos, mas como menciona Ricardo Piglia, ele é um dos pilares da produção literária argentina, por isso talvez sua incidência seja tão grande no ensino de literatura no secundário.

Em 1988, Donald L. Shaw, pouco após a morte de Borges, na obra **La Nueva Narrativa Hispanoamericana,** na qual faz um inventário dos escritores e das narrativas produzidas por eles, partindo dos anos 1940 até anos de 1980, assim se manifesta sobre a importância de Borges:

> El impacto de Borges en la novela latinoamericana ha sido revolucionario. El largo y laborioso proceso de renovación de temas y técnicas a que hemos aludido en primer capítulo, que ya empezaba a hacerse reconocible en obras de Macedônio Fernández, Arlt, de Asturias y de Onetti, culmina en Borges. Con él se libra definitivamente la ficción en Latinoamérica de lo que Unamuno llamó "el engañoso realismo de lo aparencial"; con él aparecen triunfalmente la fantasía y el humorismo; con él se renuevan las influencias filosóficas. Es él, finalmente, quien conquista al gran público internacional y atrae la atención de lectores y editores a la prosa latinoamericana. Con Borges la narrativa en la América latina alcanza su madurez; Tlön sale el camino que llevará a Comal ya Macondo. (SHAW, 1988, p. 40)

Essa visão sobre o escritor como um indiciador, alguém que inovou e abriu possibilidade também é oferecida por Beatriz Sarlo (2007), que entende que Borges conseguiu aliar linhas de produção literária mais introspectivas com tendências mais nacionalistas. Borges é um escritor que faz referências explícitas e implícitas a elementos literários e históricos em seus textos, cruza características de uma linguagem ficcional com características de um texto ensaístico. Seguindo a ideia de que o texto é um jogo, formulada por Iser, este seria o jogo traçado pelo autor, que espera conduzir o leitor a um universo ficcional construído por ele, através da linguagem.

Apesar dessas considerações, inquietou-nos um pouco essa inserção excessiva de Borges em quase todos os capítulos, pois talvez nem todos os alunos compreendam os motivos, mas provavelmente isso é fruto do contexto cultural e educacional do país, por isso tem sua razão de assim ser. Outro particular que também nos inquietou foi o fato de os capítulos 1 e 2 trazerem assuntos literários e históricos muito semelhantes, o que pode tornar os estudos repetitivos, e nesse sentido, as leituras podem cansar o estudante, tornando-as tediosas.

No geral, vimos que a obra tem muitas qualidades, especialmente no que se refere ao estudo da literatura contemporânea. A forma de organização do livro possibilita a inserção de temas que atendem às necessidades dos estudantes secundários.

Como os autores mesmo afirmam, a intenção não é escolher os livros apreciados pelos estudantes, mas oferecer-lhe leituras que permitam uma compreensão do processo de produção literária e, assim, eles poderão fazer suas opções com mais propriedade posteriormente.

Consideramos que há uma seleção de textos interessantes, refletindo muito bem a cultura do país, surpreendendo-nos inclusive pelo fato de trazer obras como **La pregunta de sus ojos,** de Eduardo Sacheri, romance publicado em 2005, afinal, os estudos sobre essa literatura contemporânea estão sendo realizados no momento presente e não é tarefa fácil selecionar textos que possam ser levados ao ambiente escolar.

Capítulo 4

4 COMO DETERMINAR A LITERATURA CONTEMPORÂNEA A SER ESTUDADA NO LIVRO DIDÁTICO: TRADIÇÃO E CÂNONE

Para refletir acerca das seleções realizadas pelos livros didáticos para o estudo da literatura contemporânea, é preciso pensar sobre o que determina ou justifica a obra do escritor no ambiente escolar.

Ricardo Piglia, em texto no qual discorre sobre a obra de Juan José Saer e tece considerações sobre a relação entre este e outros escritores, afirma:

> La obra de Saer conserva lo mejor del pasado y lo hace brillar – por su sola presencia – en medio de la incertidumbre de lo actual. Y ésa podría ser una primera definición de tradición: el residuo de un pasado cristalizado que se filtra en el presente. La tradición es como una huella, un rastro en la tierra, un rumbo que define la marcha: su clave es la localización. (...) La literatura está situada, y por lo tanto la tradición es una posición en el doble sentido del término: un lugar y una actitud.
> La noción de tradición (como la noción de vanguardia, que es su doble simétrico) está un poco olvidada, me parece, se habla más bien de canon. Cuando decimos tradición queremos decir obviamente contexto. Las tradiciones son el espacio en el interior del cual las culturas funcionan. Con esto quiero decir que la noción de tradición es para nosotros mucho más productiva que la noción de canon: no estamos interesados en que Saer pase al canon porque siempre pensamos que estar en el canon era una lápida para un escritor. Letra muerta, textos obligatorios, lectura escolar. (PIGLIA, 2009, p. 29)

Neste trecho, Piglia (2009) distingue tradição e cânone, termo mais corrente e aceito nos estudos literários. Para o autor, inserir-se na tradição é fundamental para que o escritor defina o lugar do qual parte sua escritura, inclusive entende que só assim ele poderá ser lido, porque posiciona também o leitor em relação ao seu texto. Segundo o crítico, a tradição é uma estrutura mesmo da literatura, pois construir ou inserir-se em uma tradição é o que fazem os grandes escritores: “La tradición que un escritor construye cuando escribe tiene que ver con los modos en que, de manera espontánea y natural, establece un lugar en relación a otros modos de hacer literatura” (PIGLIA, 2009, p. 29). Para exemplificar, Piglia cita o caso de Hernandez com o poema **Martin Fierro**, estudado no livro didático que analisamos, com o qual, em seu ponto de vista, o escritor funda uma tradição: “pero no porque luego se pueda repetir su modo de escribir sino porque es un libro que permite pensar toda la

cultura.” (PIGLIA, 2009, p. 29) A obra de Hernandez é um ponto de partida para a discussão da nacionalidade argentina, despertando em outros escritores o desejo de também construir textos literários ou críticos sobre o tema. Piglia (2009) cita, como exemplo, a leitura que Lugones faz dessa obra em comparação com a épica grega, e também analisa o poema verificando como o texto pode ser lido, tendo em vista o posicionamento em defesa de uma língua nacional. Borges, citado por crítico, igualmente faz leituras muito significativas do poema, primeiro como uma reação ao peronismo e depois em relação à lei e ao delito. Piglia ainda afirma que outras leituras foram realizadas por Borges mesmo e também por outros escritores, observando, por exemplo, os vínculos entre violência e linguagem. Assim, aqui está também um elemento relevante, a recepção: que são os contextos e objetivos de leitura, os quais, segundo o crítico, possibilitam a renovação ou legitimação de uma tradição. Essa ideia é recorrente em Ricardo Piglia, como se pode ver pelas observações feitas por Jorge Fornet (2007):

> Construir una tradición significa construir una imagen del *sujeto que escribe* y que, con su escritura, busca subirse dentro de los grandes debates que jalona esa tradición. (…) Puesto que cada escritor, al elegir determinados autores o textos de la tradición, tiene el privilegio de elegir su pasado literario, elige también un yo que lo distingue. (p.13, grifos do autor)

Fornet (2007) comunga da visão de Piglia em relação à importância do escritor dialogar com a tradição, entendendo que este deve estabelecer relação tanto com a produção de sua época, quanto com os escritores importantes da literatura mundial, principalmente, com os autores nacionais e com estrangeiros que utilizam a mesma língua para escrever, no caso o espanhol. Essas reflexões são importantes porque nos ajudam a compreender a relação dos escritores com a produção cultural de seu país. Inserir na tradição não significa reproduzir valores, mas atentar para o que se relaciona com a cultura nacional ou universal.

Ao final do trecho de Piglia (2009) citado anteriormente, há uma crítica ao conceito de cânone e também ao estudo de literatura realizado nas escolas, haja vista que, para o autor, estar no cânone pode significar a morte do escritor. Ironicamente, ele expõe que, figurando como um modelo, o escritor se tornará letra morta, uma leitura escolar obrigatória. Evidente que há uma tensão entre a noção de tradição e cânone. No entanto, o que se pode perceber é que a noção de cânone não pode

existir sem que o texto e, em suma, o escritor se insiram em uma tradição. Como se vê, há uma relação intrínseca entre cânone e tradição, o que leva às discussões entre um termo e outro sempre convergirem.

Leyla Perrone-Moisés (1998), ao discutir o cânone, afirma que o termo é de origem grega *kánon*, e remete à ideia de regra, modelo ou norma, usado inicialmente no campo religioso, relacionado, em princípio, às normas de conduta moral e, posteriormente, passa a ser utilizado também para se referir a livros importantes da Igreja: um conjunto de textos considerados autênticos e inspirados por Deus para orientar os cristãos. Assim, comumente se ouve falar de obras canônicas. A aplicação do termo aos livros de literatura ocorre, segundo a autora na Idade Média, quando adquire o sentido de lista, onde constam obras e escritores merecedores de deferência ou destaque. Compagnon (2001) relaciona o conceito de cânone moderno ao pensamento romântico do século XIX, pautado em valores nacionalistas. Algo bastante compreensível, tendo em vista o desejo de diversos escritores de produzir obras que melhor representassem os valores nacionais, formando um conjunto de textos que demonstrasse os principais traços culturais do país.

O que se nota é que o cânone vincula-se à ideia de seleção, de modo que está relacionado à avaliação, à escolha de obras que mereçam figurar em um conjunto de produções superiores. Esse processo de seleção também é excludente, pois se há a lista dos melhores, também pode se pensar que quem não aparece na lista não tem a mesma qualidade. O conceito de cânone ainda está aliado ao de clássico, obras com valores que transcendem o tempo por revelarem valores universais. Assim consideramos que o cânone agrega valor, ao definir um conjunto de textos seletos e importantes em determinada cultura, contribuindo para valorização de autores e obras. Isso equivale também a dizer que o que está na escola adere-se a essa noção do cânone.

Juan José Saer é o homem da tradição, segundo Piglia (2009), mas está presente no ambiente escolar, é estudado no ensino secundário. Em virtude dos gêneros escolhidos para a composição do volume 5 da coleção didática por nós analisada, Saer não é um dos escritores destacados, no entanto, seus textos foram estudados nos volumes anteriores, e isso significa que o escritor entrou para o cânone. Nessa

abordagem de ensino proposta no livro didático argentino, não se propõe oferecer um conjunto de informações sobre os escritores mais importantes do país. De acordo com os autores, o que está em primeiro plano é desenvolver nos estudantes práticas de leitura, para que as experiências vivenciadas com o desenvolvimento das atividades propostas propiciem um aprendizado que permita aos estudantes, além de refinar a experiência estética, ampliar suas capacidades como leitor. O próprio Ricardo Piglia se não tem sua obra literária em evidência no livro em questão, tem seus textos críticos indicados para leitura em atividades de aprofundamento.

Essa reflexão de Piglia nos leva a questionar quanto aos critérios que legitimam a importância dada a determinados escritores e obras nos livros didáticos, afinal, a escolha não é somente um critério de gosto dos autores. Tem uma relação com a história literária do país de modo geral, mesmo que os princípios que norteiam a organização do livro, como no caso da Argentina, não sejam a historiografia. No Brasil, esse aspecto fica mais claramente evidenciado em virtude da importância da historiografia literária no desenvolvimento dos estudos secundários.

De acordo com Ana Pizarro (2010), esse *corpus* literário específico vai se constituindo a partir do mesmo momento da conquista da América, sendo forjado a partir dos conflitos existentes, ideia que se aproxima do pensamento de Angel Rama sobre o *corpus* literário latino-americano. Por isso, ele defendeu o princípio de transculturação como um fenômeno importante na construção das literaturas nacionais latino-americanas, em virtude das semelhanças dos processos de formação cultural dos países.

Os autores do livro didático, de certa forma, se valem de princípios do cânone literário para selecionar autores e obras que farão parte dos estudos e das leituras propostas. O cânone desempenha uma função indicativa, pois dá aos autores informações sobre os escritores considerados relevantes, visto como produtores de obras reconhecidos que servem como guia na formação do leitor, ou seja, a escolha das leituras presentes nas obras didáticas em sua maioria são realizadas por um julgamento efetuado em paralelo ao ambiente escolar ou fora dele. Trabalhar com conhecimentos já incorporados aos estudos literários, com informações sobre autores e obras que já adquiriram um caráter duradouro, em virtude do respaldo da

crítica especializada, dá aos autores do livro didático a sensação de apresentarem um saber mais sólido e adequado a ser desenvolvido nas aulas de literatura.

No Brasil, reflexões críticas nessa linha constam nas **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, quando se aborda a seleção dos textos literários a serem estudados nesse segmento de ensino:

> Quando se propõe uma seleção de leitura integral de obras distribuídas nos três anos do ensino médio, devem se considerar alguns fatores que estão na base dos critérios de escolha. O primeiro deles é o uso ou não de livro didático na escola, o que pode direcionar o projeto pedagógico que se discute. Se a escola adota um livro didático, os critérios devem considerar o modo de organização do livro, o que não significa que se deva ficar limitado a ele. Torna-se necessário, caso se adote ou não o livro didático, o trabalho em equipe, pois a seleção deve ser feita em comum acordo entre os professores. Temos a seguir algumas perguntas que podem orientar o processo de seleção das leituras integrais para os três anos, em sintonia com outros projetos de ampliação de tempos e espaços escolares:
>
> • Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do "acervo básico", aqui entendido como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio? (seleção que pode ser reavaliada periodicamente – talvez de três em três anos –, desde que não comprometa o fluxo proposto inicialmente aos alunos).
>
> • Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do "acervo básico"? (nessa vertente de discussões, inclui-se a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, que levem à reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros, sobre a linguagem literária e as outras linguagens, entre outras relações possíveis). (BRASIL, 2006, p. 73)

O documento ressalta que é importante considerar diversos pontos de vistas ao iniciar a seleção de conteúdo para a construção de um plano, entre eles, a adoção ou não de um livro didático, pois esse é um fator que irá interferir na organização do trabalho, uma vez que as obras apresentam um conteúdo selecionado e distribuído ao longo dos três anos do Ensino Médio. A partir dessa tomada de decisão é que o trabalho poderá ser realizado, de modo que o livro é um instrumento pedagógico que direciona a construção do plano de ensino.

Como indicam, tanto os autores do livro didático brasileiro como os do livro didático argentino, um dos objetivos do ensino de literatura é desenvolver a prática de leitura, e os textos oferecidos para esse fim, em sua maioria, são aqueles que seguem

padrões estabelecidos pelo cânone. Os estudos a respeito da produção literária contemporânea seguem princípios de seleção e interpretação de obras literárias, por meio de estratégias que estão atreladas a princípios relativos a uma visão canônica, pois as manifestações literárias são estudadas tendo em vista modelos consagrados pela tradição. Assim, a seleção dos autores a serem estudados tem uma relação evidente com o cânone e isso muitas vezes impede as renovações, pois os livros didáticos contribuem para que determinados valores literários canônicos sejam transmitidos aos alunos, garantindo a manutenção de um padrão de leitura escolar. No entanto, vale aqui lembrar as palavras de Verrier (2007): “As escolhas – pois em classe é preciso escolher – são difíceis. Entretanto, a transmissão de um patrimônio não se limita à conservação”. (p. 212)

Reiteramos, nesse sentido, que nem mesmo o cânone é estático. A esse respeito também encontramos comentários no texto das Orientações Curriculares:

> Ainda relativamente à seleção dos textos, é importante lembrar que o cânone não é em si negativo: significa que uma obra, na sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo da sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos. Ele é importante para formar uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico (em perspectiva). (BRASIL, 2006, p. 75)

No entanto, o documento ressalta que no nível secundário as mudanças são mais lentas em relação ao nível superior:

> Contudo, se na universidade as diferentes pesquisas são veiculadas, movimentam e reorganizam o repertório de obras significativas, na escola o cânone em geral mantém-se, equivocadamente, estático, uma vez que em grande parte os conteúdos da disciplina são gerados pelos livros didáticos (os quais até agora se mantiveram fiéis a essa concepção cristalizada de história literária) (BRASIL, 2006, p. 75)

Esse aspecto parece estar vinculado ao fato de que na educação secundária é mais difícil produzir alterações curriculares através do movimento próprio de investigação e pesquisa, que vão redirecionando os estudos literários, como ocorre no nível superior. Isso nos faz retomar os estudos de João Wanderley Geraldi, citado no

capítulo 2, em que o crítico discorre sobre a construção do conteúdo de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tendo em vista suas relações com a pesquisa acadêmica. Geraldi (2013) comenta que o próprio sistema escolar impede que as mudanças ocorram, prejudicando o alcance que as pesquisas acadêmicas poderiam ter em relação à renovação das propostas de trabalho:

> Gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, história do que sempre se ensinou, mudanças na concepção de educação e a construção de novos recursos didáticos são alguns dos instrumentos com que se constrói a diferença entre o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino. (p. 91)

Infelizmente, como observam os organizadores das Orientações Curriculares e como explana Geraldi (2013), a produção do livro didático também está marcada por essas questões, tornando mais complicada a inserção de novos conteúdos no currículo escolar.

Desse modo, a crítica de Piglia tem certa razão de ser, pois um autor quando recebe destaque por estar no cânone, também se distancia do leitor comum, que passa a vê-lo como uma leitura de escola, obrigatória, reproduzindo sempre uma interpretação que se tornou clássica. Esse questionamento do cânone feito por Piglia segue uma tendência da crítica contemporânea, como o faz Perrone-Moisés (1998) na medida em que desaprova a postura conservadora de Harold Bloom, que definiu os parâmetros do que ele considerou o cânone Ocidental; a brasileira também crítica os pós-modernos, quando discutem a construção de um novo cânone, em virtude das muitas linhas de estudos pautadas em classificações relativas a gênero – literatura feminina, masculina, gay etc. – ou étnicas – em que se discute uma literatura produzida, por exemplo, por escritores negros, indígenas etc. Perrone-Moisés (1998) apoia-se em outros autores, inclusive, nos latinos Jorge Luis Borges, Octavio Paz e Haroldo de Campos para defender seus argumentos.

É compreensível que haja discussões, é saudável também que ocorram, tendo em vista que os critérios de seleção, legitimação e exclusão revelam um jogo de forças para saber quem serão os eleitos, os grandes nomes da literatura. Por isso estabelecer quem são os principais escritores contemporâneos e quais são as obras mais importantes não é tarefa fácil. No caso do livro didático, selecionar o que deve ser estudado como literatura contemporânea e fazer uma seleção que não seja

rapidamente questionada ou que o próprio tempo não a modifique, é mais difícil ainda.

Nesse ponto, consideramos a ideias de Roger Chartier em relação aos livros. Ao refletir sobre as bibliotecas, Chartier (1994) afirma que quando se produz uma coletânea há sempre o desejo de criar algo que abranja o que há de mais representativo. O sociólogo reflete sobre a questão das antologias, que podem pecar pelo excesso, porque muitas vezes se tem a falsa impressão de que se pode oferecer algo completo, a "versão final". O crítico ressalta que quando se seleciona, procura-se atender a uma necessidade de escolher o que há de representativo socialmente, mas que isso não pode levar o pesquisador a pensar que pode abarcar o todo. Dalvi (2013), refletindo sobre as ideias de Chartier, argumentou que o livro didático vive também essa dicotomia entre o desejo de universalidade e o temor de pecar pelo excesso. Os autores do livro didático, dessa forma, quando fazem suas escolhas em relação à produção contemporânea, estão procurando conciliar em sua seleção obras já aceitas como canônicas com outras que não receberam ainda uma classificação, ou dependendo do ponto de vista, uma rotulação que lhes permitam figurar como canônicas.

Principalmente no caso do Brasil, que nos três anos do Ensino Médio, tem um programa que constrói uma falsa impressão de que é possível apresentar todo o conteúdo referente à literatura nacional, desde as origens da literatura portuguesa com os estudos das cantigas trovadorescas, passando por diversos movimentos literários que se sucederam ao longo do tempo (Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Modernismo), até chegar às tendências contemporâneas, sem deixar lacunas, procurando ainda estabelecer relações com outras produções artísticas e também com outras literaturas, principalmente as de língua portuguesa.

Comungamos do pensamento de Dalvi (2013) quando a autora afirma que os livros estão com textos cada vez mais condensados, fragmentos cada vez menores são apresentados, compactuados, nos quais se procura privilegiar as mais diversas relações intertextuais. Durante a realização desta pesquisa, ao comparar edições antigas do livro didático, analisamos que até mesmo estudos bem expressivos acabam sendo suprimidos, como é o caso de uma atividade que era proposta em edições anteriores da obra de Cereja e Magalhães, partindo da leitura integral do

conto “Desenredo”, de Guimarães Rosa, e que nessa edição foi retirado, o que lamentamos, pois se trata de um estudo muito bem feito, direcionado para discussões primorosas sobre a construção do texto literário, que faz conexões com princípios clássicos da *poética*. Todavia em nome de uma proposta inovadora, que pudesse atender às exigências do mercado, essa atividade foi excluída na edição mais recente.

Ao propor a reflexão sobre as dificuldades para que ocorram mudanças nas leituras utilizadas na escola e sua relação com o cânone, não estamos fazendo a apologia de que se deve abolir o texto clássico das aulas de literatura, optando por obras mais populares ou por uma literatura de massa. Compartilhamos do pensamento de Neide Rezende:

> Por outro lado, se se optar apenas por formas mais simples de ficção, ao se privar o aluno da leitura de um texto literário mais complexo, seja contemporâneo ou da tradição (uma vez que transpõe uma realidade e uma linguagem mais distantes da dele – com relação à época, à problemática e à linguagem) não há dúvida de que se trata de privá-lo também de competências necessárias à sua formação, já que o texto complexo, por sua característica polissêmica, mobiliza competências que a literatura mais simples e imediata não é capaz de oferecer. Nesse sentido, refletir sobre a presença de textos da tradição, em grande parte “canônicos”, de modo a rever sua funcionalidade e proficuidade na escola, ao lado de obras importantes da literatura mais contemporânea e de outros universos semióticos, é uma tarefa das mais importantes. (REZENDE, 2011, p. 286)

Consideramos que é necessário diversificar os textos literários oferecidos aos alunos, permitindo que ocorram comparações entre textos, levantando diferenças entre gêneros, estilos, discutindo os temas, motivos e símbolos mais utilizados na literatura nacional. Entendemos que esse é o propósito do livro argentino, que no capítulo introdutório, em trecho já citado na análise do livro, quando há indicações dos objetivos da leitura de literatura na escola, notamos o seguinte comentário:

> En la escuela se proponen un conjunto de lecturas que se consideran fundamentales, el canon literario, organizadas según determinados intereses didácticos. Mediante esta selección, se busca desarrollar ciertas competencias lectoras, a la vez que se promueve el ingreso de los estudiantes en la tradición cultural de su sociedad. Si bien muchos de estos textos pueden resultar interesantes, no necesariamente son los que cada estudiante hubiese elegido. Aun así, pueden constituir importantes referencias para futuras lecturas,

> tanto por afinidad con ellas como por su rechazo, y serán útiles para formar una concepción personal acerca del sistema literario y de los gustos literarios individuales. (CHAUVIN et al, 2013, p. 9)

Os autores revelam o critério de seleção, pautado no cânone, e expõem também que, provavelmente, a seleção de textos não será totalmente de agrado dos estudantes, mas consideram que essas leituras serão úteis para que eles possam estabelecer seus próprios critérios de seleção. A análise da obra também demonstrou que a inserção das obras contemporâneas ocorre de modo mais pontual, com estudos mais orientados do que no livro brasileiro, em que as produções contemporâneas são timidamente mencionadas, sem um estudo mais aprofundado.

Ainda em relação ao conteúdo, os organizadores das Orientações Curriculares, indicam a importância de se adotar uma perspectiva comparativa e multicultural, trabalhando tanto com outras artes quanto com outras literaturas:

> Pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte. (BRASIL, 2006, p. 73-74)

Em relação a essa orientação, os livros didáticos têm apresentado mais aproximações com as artes plásticas e, em algumas propostas, há “diálogos” mais pontuais com a literatura portuguesa e a espanhola, em virtude de questões históricas evidentes, no entanto, entendemos que poderiam ser desenvolvidos estudos que trabalhassem com a literatura dos países latino-americanos.

Nesse sentido, consideramos que a discussão sobre a heterogeneidade cultural da América Latina poderia ser um tema a ser abordado nos estudos literários na instância dos estudos da literatura contemporânea. Lamentamos que não haja nos livros por nós analisados estudos que aproximem a produção literária latina-

americana de língua espanhola da produção em língua portuguesa. Há uma relação evidente entre as produções dos escritores de língua espanhola, haja vista a presença marcante de escritores de diversas nacionalidades latino-americanas nos estudos realizados no capítulo dedicado ao Realismo Mágico e ao *boom*. Todavia, apesar de apresentarem trechos para leitura de Luis Harss, o estudioso do *boom* que produziu um livro de entrevista com escritores ligados à tendência e colocou Guimarães Rosa como um expoente de destaque ao lado de Cortázar, Rulfo e García Márquez, não há nenhuma referência ao brasileiro ao longo do capítulo.

Os autores brasileiros mencionam no livro didático que apresentam comparações com outras literaturas, inclusive há partes dos capítulos destinadas a isso, são as chamadas seções de “Literatura comparada”, no entanto, esses estudos não apresentam, em nenhum momento, discussões sobre a produção latino-americana.

Isso poderia contribuir para que os estudantes secundários tivessem contato com a rica produção literária da segunda metade do século XX na América Latina, tendo em vista a multiplicidade de características e tendências que se entrecruzam na literatura latino-americana de língua espanhola no período. Consideramos que há pontos de convergência que podem ser observados também na literatura brasileira, permitindo que haja uma interlocução entre os estudos realizados. Essas observações têm relação com discussões presentes em estudos de Antonio Candido e Angel Rama, apresentados no capítulo 2, que é a possibilidade de pensarmos nas relações interculturais que são evidentes na produção contemporânea na América Latina. Candido, em 1972, ao escrever sobre a narrativa latino-americana, já lamentava o pouco conhecimento que os países hispânicos têm de nossa literatura, assim como, no Brasil, também pouco se lê da produção em espanhol:

> Pelo mundo afora, quando se menciona a "nova narrativa latino-americana", pensa-se quase exclusivamente na produção deveras impressionante de todos os autores espalhados em todos os países da América que falam a língua espanhola, isto é, dezenove, se não estou enganado. Uma unidade compósita, maciça e poderosa, em face da qual, num segundo momento, lembra-se que existe uma unidade simples que fala português e é preciso incluir, para completar o panorama. E então se juntam alguns nomes, em geral Guimarães Rosa e Clarice Lispector. A mesma coisa acontece no Brasil, onde, quando se menciona a referida narrativa, pensa-se na produção dos nossos parentes de idioma espanhol, em geral com um senso unificador e mesmo simplificador que permite considerar como

> aspectos do mesmo fenômeno o mexicano Rulfo, o colombiano García Márquez, o peruano Arguedas, o paraguaio Roa Bastos, o argentino Cortázar, considerando-se os nossos próprios escritores como caso à parte, que só depois de alguma reflexão a gente se esforça por integrar no conjunto. (CANDIDO, 2011, p. 241)

Essa afirmação de Candido reforça o pensamento de que há uma tensão nas relações existentes entre os países latinos de língua espanhola e o Brasil, fazendo-nos pensar que as relações ocorrem de forma paradoxal, pois o Brasil é, e ao mesmo tempo, não é América Latina. Como afirma Capellato (2000), falta-nos o "sentimento de pertencimento", em virtude de uma tradição cultural mais voltada para a Europa que nos coloca "de costa para o continente". O aspecto identitário também está posto, tendo em vista que os estudos literários permitem uma compreensão maior das bases culturais desses países. Sobre a identidade e produção literária no século XX, estudada como contemporânea, assim se pronuncia Pizarro (2010):

> A nivel de los imaginarios y de la creación cultural esa apertura marcó un cuestionamiento y una confianza al mismo tiempo en el universo intelectual, una afirmación de lo que entonces se llamaba "búsqueda de identidad", en una ingenua percepción de que lo que se buscaba estaba allí de una vez y para siempre y sólo era necesario encontrarlo. Esa era la tarea de los escritores, los artistas, los intelectuales. El llamado boom de la narrativa dio, en este sentido, pasos que nos obligaron a pensar más las diferencias de esa concepción de la identidad como unidad. Son años en que tanteábamos una búsqueda intentando entender al mismo tiempo lo que buscábamos en un proceso que se clarificaba en su mismo movimiento. (p.14)

Comungamos desse pensamento de Pizarro, pois essa produção contemporânea, que apresenta os grandes temas da literatura dessas duas Américas (hispânica e lusa), poderia gerar grandes estudos comparativos, que, sem dúvida, provocariam reflexões inovadoras, para usar um termo que aparece bastante no manual didático do livro brasileiro. Isso contribuiria para que os estudos apresentassem uma visão mais significativa do país e da América Latina.

Entendemos que é essa mais uma questão que se soma a outras que poderiam contribuir para ampliação nas inovações em relação ao estudo da literatura contemporânea, no entanto, são muitas as barreiras que precisam ser transpostas.

A dificuldade de se estabelecer quais obras estudar em um contexto no qual ainda não se tem claramente definido o que pode ser valorizado de acordo com os princípios canônicos talvez seja um dos motivos pelos quais os autores brasileiros – que nomeiam uma unidade do livro didático como produção contemporânea, destacando na maioria dos capítulos autores já claramente inseridos no cânone – tenham no capítulo final apresentado algumas produções relativamente mais recentes como “Tendências da literatura contemporânea”. Não há dúvida que há escritores talentosos nesse início de século XXI, tanto na prosa quanto na poesia, alguns até citados no livro brasileiro como Fernando Bonassi, Arnaldo Antunes, Luis Ruffato, mas a crítica especializada ainda não definiu claramente o horizonte desse escritor contemporâneo.

Essa discussão pode ser mais bem compreendida se pensarmos na noção de campo definida por Bourdieu. De acordo com o sociólogo, esse conceito está relacionado aos processos de concorrência e disputa em diferentes espaços sociais estruturados, de forma que cada espaço corresponde a um campo específico (científico, religioso, econômico, político, educacional, cultural etc.). No campo, ocorrem as disputas, o jogo de forças, onde os agentes atuam de acordo com suas posições, definindo papéis e legitimando determinados valores e grupos como uma “autoridade” em determinado conhecimento, de modo que é um espaço claramente marcado por oposições entre dominantes e dominados. Mais especificamente, estamos interessados em discutir as características daquilo que Bourdieu nomeia como o *campo literário*: espaço social que reúne diferentes grupos de literatos, romancistas e poetas, que mantêm relações determinadas entre si e também com o campo do poder. Quanto às disputas no campo literário assim se pronuncia Bourdieu (1996):

> As lutas internas são de alguma maneira arbitradas pelas sanções externas. Com efeito, embora lhes sejam amplamente independentes *em seu princípio* (isto é, nas causas e nas razões que as determinam), as lutas que se desenvolvem no interior do campo literário (etc.) dependem sempre, *em seu desfecho,* feliz ou infeliz, da correspondência que possam manter com as lutas externas (as que se desenvolvem no seio do campo do poder ou do campo social em seu conjunto) e dos apoios que uns ou outros possam encontrar aí. É assim que mudanças tão decisivas quanto a subversão da hierarquia interna dos diferentes gêneros, ou as transformações da própria dos gêneros, que afetam a estrutura do campo em seu conjunto, são tornadas possíveis pela *correspondência entre mudanças internas*

> (elas próprias diretamente determinadas pela transformação das possibilidades de acesso ao campo literário) e mudanças externas que oferecem às novas categorias de produtores (sucessivamente, os românticos, os naturalistas, os simbolistas etc.) e aos produtos consumidores que ocupam no espaço social posições homólogas à sua posição no campo, portanto, dotados de disposições e de gostos ajustados aos produtos que lhes oferecem. (p. 285-286, grifos e parênteses do autor)

Assim, autores e obras estão inseridos em um espaço relativamente autônomo, o campo literário, e nesse terão que assumir uma posição, se desejarem alcançar notoriedade na sociedade:

> Para dar su objeto a la sociología de la creación intelectual y para establecer, al mismo tiempo, sus límites, es preciso percibir y plantear que la relación que un creador sostiene con su obra y, por ello, la obra misma, se encuentran afectadas por el sistema de las relaciones sociales en las cuales se realiza la creación como acto de comunicación/ o, con más precisión, por la posición del creador en la estructura del campo intelectual (la cual, a su vez, es función, al menos en parte, de la obra pasada y de la acogida que ha tenido. (BOURDIEU, 2002, p. 9)

Obras e autores serão valorizados se, no campo literário, receberem distinção:

> Así ocurre con la cualidad de escritor, cualidad socialmente definida e inseparable, en cada sociedad y en cada época, de cierta demanda social, con la cual el escritor debe contar; así ocurre también, de un modo todavía más evidente, con el renombre del escritor, es decir, con la representación que la sociedad se hace del valor y de la verdad de la obra de un escritor o de un artista. El artista puede aceptar o repudiar a este personaje que la sociedad le envía, pero no puede ignorarlo: por medio de esta representación social, que tiene la opacidad y la necesidad de un dato de hecho, la sociedad interviene, en el centro mismo del proyecto creador, invistiendo al artista de sus exigencias o sus rechazos, de sus esperanzas o su indiferencia. Independientemente de lo que quiera o haga, el artista debe enfrentar la definición social de su obra, es decir, concretamente, los éxitos o fracasos que ésta tiene, las interpretaciones que de ella se dan, la representación social, a menudo estereotipada y reductora, que de ella se hace el público de los aficionados. (BOURDIEU, 2002, p.18)

O conceito de campo também permite compreender porque uma obra se torna um clássico:

> Assim, o envelhecimento social da obra de arte, a transformação insensível que a impele para o desclassificado ou o clássico, é o

> produto do entorno de um movimento interno, ligado às lutas no campo, que incitam a produzir obras diferentes, e de um movimento externo, ligado à mudança social do público, que sanciona, e redobra, tornando-a visível a todos, a perda de raridade. (BOURDIEU, 1996, p. 288)

Estabelecer um sistema de valores para a época atual é difícil, afinal, são essas lutas presentes no campo e o tempo transcorrido após a publicação da obra que revelarão seus valores. Por isso muitos críticos que versam sobre as produções mais recentes têm sido cautelosos, como é o caso de Sarlo (2012):

> Son notas sobre literatura del presente. Ninguna quiere dar una interpretación definitiva sobre la novela o los cuentos que la originan. Por el contrario. Son un viaje exploratorio, la mayor parte de la veces casi a ciegas, por lo que se está escribiendo. Traen noticias de lo nuevo. No de todo lo nuevo; ni siquiera podría afirmar que de lo más importante, sino de lo que me interesó o me provoco. Para decirlo con un viejo verbo, que defiendo: se trata de libros que me gustaron. Un gusto deja de ser arbitrario no cuando se lo cree correcto (¿quién puede decidir-lo?), sino cuando se lo argumenta con exactitud. Escribí sobre lo que me pareció que valía la pena, corriendo el riesgo del error, por cierto. Críticas en presente de libros recién publicados. (p. 12)

Sarlo também ressalta que para escrever sobre o contemporâneo, muitas vezes, é preciso adivinhar o que está acontecendo, captar o que está surgindo, o inesperado, algo que ainda não tem um lugar estabelecido, porque o texto crítico não dialoga com um capital depositado, é um texto sobre um novo livro, algo que se inicia. A seguir, Sarlo (2012) também reflete sobre o cânone:

> La suma de las notas queda muy lejos de un canon de la nueva literatura argentina. Una atropella ambición piensa a la crítica como tribuna del canon, y al crítico como juez. Ningún libro entra en el canon por una sola lectura. Hace falta más: instituciones, plazos que se cumplan, aceptación de otros críticos, públicos que se dejen convencer. La "teoría del canon" carga a la crítica de intrascendencia, aunque se ilusione en denunciar su poder o se jacte de afírmalo. El canon es perecedero, aunque tenga la fantasía del mármol de la historia literaria. El crítico que escribe para fundar un canon se resigna a ser, en pocos años, un sujeto anacrónico. El canon es un efecto, no un producto do voluntarismo.
>
> La crítica vive en la actualidad, no en la historia literaria. Cuando se interesa por el pasado, mantiene esa misma vibración que caracteriza su relación con os contemporáneos: lee a los que se pasó por alto, reinterpreta. Pero el suelo de la crítica es el presente. Le interesan los escritores de los que es contemporánea y quiere entender lo que sucede con ellos y con lo que escriben en el

> momento. Establece una relación con el texto, lo más íntima que sea posible. El canon, en cambio, resulta de una inversión a plazos, en un campo de fuerzas e intereses institucionales y mercantiles. (p. 12-13)

A autora, em suas colocações, revela muito das tensões produzidas no ambiente da crítica em relação às dificuldades para analisar o que se escreve na atualidade. Sarlo procura deixar evidente seu ponto de vista ao produzir os textos que foram publicados antes no diário *Perfil*. Sem a pretensão de estabelecer parâmetros para um julgamento definitivo dessa produção, desenvolve um pensamento crítico que revela elementos bastante significativos da produção contemporânea na Argentina. Ela tem consciência de que seu trabalho vai abrir caminho para que outros estudos possam ser realizados posteriormente com mais profundidade, algo que, a nosso ver, o fez Antonio Candido no final dos anos 1940 e 1950, quando escreveu sobre diversos escritores que publicavam pela primeira vez. Esses textos estão presentes em **Brigada Ligeira e outros escritos.** Sobre o assunto, assim se pronuncia o crítico, em prefácio da 1ª edição:

> Os capítulos deste livro não são propriamente ensaios, mas artigos de circunstâncias, feitos para atender às exigências do rodapé semanal que escrevo para Folha da Manhã, de São Paulo. Alguns vão refundidos; outros simplesmente transcritos. A constância do ponto de vista, se lhes dá talvez alguma monotonia, dá-lhes também certa unidade; daí a ideia de reunir os que tratavam de romance nesta brigada ligeira com que saio a campo, esperando, futuramente, poder alinhar os couraceiros duma crítica mais trabalhada e profunda, liberta das limitações de rodapé. (CANDIDO, 1992, p. 15)

Os críticos compreendem que estão iniciando um processo de interpretação de uma produção que lhes é contemporânea, para que futuramente haja outros trabalhos mais detalhados e profundos sobre o assunto.

Ainda sobre o processo de seleção do conteúdo para as disciplinas, destacamos que os autores dos livros didáticos não “inventam” o que deve ser estudado, e sim fazem uma leitura da tradição e do cânone, daquilo que foi legitimado pela crítica, às vezes pelo sistema escolar, ou por fatores a ele relacionados, um campo de referências amplo e já firmado, por isso a listagem de obras e autores consagrados prevalece nos manuais. De acordo com Chervel (1990), para entender como ocorre a seleção do conteúdo é conveniente refletir sobre como funcionam as disciplinas escolares, bem como se deve compreender, também, os usos sociais das

disciplinas. Por isso, é importante saber de que modo uma disciplina foi inserida nos currículos escolares e como se deu a construção da identidade dessa disciplina ao longo do tempo. O autor afirma que o conteúdo de uma disciplina está relacionado às questões internas e externas, pois as disciplinas escolares surgem das relações da escola com a cultura social, mas também com uma cultura escolar. Muitas disciplinas têm uma relação mais próxima com a dinâmica do ambiente escolar porque são importantes dentro de uma tradição educacional e por isso legitimadas como necessárias ao processo de formação do estudante. Para a definição de um conteúdo é preciso que haja reflexão e que se pense qual a necessidade ou o interesse em trabalhar tal assunto.

Carolina Tosi, citada no primeiro capítulo, quando discorre sobre o processo de construção de um currículo na educação secundária na Argentina, está procurando entender como o livro didático contribuiu para a definição de conteúdos programáticos e como serviu, em suas palavras, para a construção do que chamou de *cânone pedagógico* em cada uma das disciplinas escolares, tendo em mente a relação desse conteúdo com a sociedade.

Os estudos presentes nos livros didáticos são baseados em experiências anteriores de julgamento. Mas vale ressaltar que o livro didático também contribui para uma reflexão sobre os valores da literatura, afinal, é corrente a ideia de que texto literário se conhece na escola. De modo geral, compreende-se que o ensino de literatura esteja voltado para a leitura de textos literários e para o desenvolvimento das capacidades de análise e interpretação. Nesse sentido, é relevante ressaltarmos o trabalho proposto nos livros didáticos que procuram ampliar o contato dos estudantes com os textos literários, de modo mais perceptível no livro didático argentino, em que se desenvolve toda uma discussão crítica sobre leitura e formação, embutida na seleção e apresentação dos temas e obras e nas propostas de atividades de leitura, análise e interpretação.

Infelizmente, nem todos os cenários são iguais, observamos que determinados livros não produzem um efeito desejado em relação aos objetivos do ensino de literatura, em virtude do modo como os estudos foram organizados. No caso do Brasil, isso fica mais evidente. Tanto que Cereja (2005) também faz questionamento refletindo sobre por que, muitas vezes, os objetivos fundamentais do ensino de literatura não

acontecem, lembrando que as aulas devem contribuir para que os estudantes (leitores) sejam capazes de realizar uma leitura que permita uma interação maior com texto. Este autor considera que isso se dá por certos equívocos que foram se cristalizando no ambiente escolar. Entre eles, o fato de o ensino de literatura no Ensino Médio, especificamente, desenvolver um articulação com os conteúdos que serão solicitados nos exames vestibulares.

Cereja (2005), ao realizar estudos sobre a relação do ensino de literatura com o vestibular, escreve que os cursos preparatórios e os métodos utilizados, caracterizados basicamente pelo uso de apostilas, com resumos e grandes listas de autores e obras, favorecem a memorização e dão a impressão que tudo fica mais fácil. É corrente no senso comum a ideia de que esses ditos “cursinhos” fazem um trabalho melhor do que na escola regular, vista como fraca. O autor afirma que isso contaminou o Ensino Médio, nas últimas décadas do século passado, e também interferiu na produção dos livros didáticos, muitos, inclusive, escritos pelos próprios professores de cursinhos, que incorporaram esses procedimentos. Disso decorreu, no Brasil, a ideia de que ensinar literatura é oferecer aos estudantes uma lista de autores e obras consagradas que devem ser lidos, pois serão solicitados no vestibular. Dessa forma, muitas propostas de ensino de literatura presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, em virtude dessa interferência dos exames vestibulares e dos cursos preparatórios, de modo geral, reforçaram a tendência de trabalhar prioritariamente na escola com uma literatura pautada em valores canônicos, que foram assumidos institucionalmente por programas de ensino e processos seletivos para entrada em universidades.

Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto são nomes recorrentes nos processos seletivos das principais universidades. Observando só os vestibulares da Fuvest realizados na última década, podemos constatar que A **Hora da Estrela**, de Clarice Lispector, publicada em 1977, e **Sagarana**, de Guimarães Rosa, publicada em 1946, foram obras indicadas cinco vezes na lista de livros que deveriam ser lidos para execução da prova, estando entre os livros mais solicitados e figurando ao lado de obras de Machado de Assis, Graciliano Ramos, Mario de Andrade. Mesmo nesses últimos tempos de mudanças rápidas nos processos de aquisição e divulgação de cultura, assim como na função da escola, a lista de livros da Fuvest se mantém como um padrão de estudos necessários à formação cultural

do indivíduo, interferindo, sobremaneira, na organização de planos de estudo no Ensino Médio.

Sabemos que há muitas críticas ao formato do vestibular e às suas listas de obras clássicas que reafirmam determinada linha de estudo e de análise dos textos literários. No entanto, há elementos mais preocupantes nos estudos literários, como o reducionismo e os modelos de estudos calcificados que, ao invés de aproximar os estudantes da literatura, ampliam os distanciamentos, tornando-se os textos meros coadjuvantes nos estudos literários.

Essa configuração do ensino de literatura contribui para que o componente reflexivo seja colocado em segundo plano; as atividades de leitura que deveriam ser o elemento central das aulas tornam-se elementos complementares, isto é, vale mais uma listagem de obras e autores sem que isso seja discutido com os estudantes. Nesse sentido, os autores do livro didático precisam ser conscientes de que são responsáveis por levarem ao ambiente escolar novas possibilidades de trabalho. É basicamente isso o que Cereja e Magalhães (2013) afirmam fazer quando dizem apresentar uma nova proposta de ensino.

Cabe destacar que o processo para entrada nas universidades na Argentina é diferente do que ocorre no Brasil, em virtude de vários fatores, entre eles, questões históricas relativas à formação do sistema ensino, que fazem com que se configure um processo diferente de acesso aos cursos superiores. Como expõe Buchbinder (2005), a história das universidades reflete questões históricas, políticas e sociais. Muitos foram os períodos de repressão que produziram retrocessos e outros que trouxeram modificações e avanços. Uma mudança emblemática ocorreu no período peronista (1946-1955) em que foi se implementado o processo de ingresso livre em todas as universidades públicas. A partir desse período, todos os candidatos concluintes do ensino secundário passaram a ser admitidos nos cursos universitários. Buchbinder (2005) afirma que, em governos posteriores, ocorreram alterações e supressão de direitos, mas que na década de 1980 esse processo se consolidou e as universidades públicas argentinas continuaram oferecendo a oportunidade de realizarem um curso universitário para os estudantes que concluíam o secundário. Na Argentina, as universidades públicas têm autonomia para determinar o processo de admissão. Não há necessidade de realizar provas ou

exames. Independente de seu desempenho no secundário, os candidatos podem se matricular em qualquer curso que desejarem[64]. Para ingressar nas universidades particulares argentinas, também não é preciso realizar um vestibular, há uma seleção, mas esta é realizada de modo mais processual, por meio da realização de curso presencial ou a distância. Após realizar o curso, o estudante presta um exame de acordo com a carreira escolhida.

Na Argentina, portanto, não se tem pressão em relação ao que será solicitado no vestibular, particularmente em relação às leituras, não há uma lista com obras obrigatórias como no caso do Brasil, onde as instituições realizam um exame de seleção. Consideramos que, talvez, por esse motivo, não haja necessidade de se desenvolver uma linha de estudo tão cheia de informações como a realizada no Brasil, tendo em vista que o livro analisado não traz elementos que demonstrem ser necessário dar conta de todo o conteúdo da literatura nacional.

Há que se considerar também, no caso do Brasil, questões legais, pois há muitas polêmicas em relação aos direitos autorais, quanto se trata do uso pedagógico de textos, vídeos e imagens. Esse fato ocorre porque há lacunas, de acordo com alguns juristas, na Lei n° 9.610/98, relativa aos direitos autorais que no artigo 46 estabelece que:

> Artigo 46: Não constitui ofensa aos direitos autorais:
> (...)
> IX – a reprodução parcial ou integral, em livro didático destinado à educação regular, da obra intelectual de qualquer gênero, na medida justificada para o fim educacional e desde que explicitados sua autoria e demais elementos identificadores.

Isso tem gerado demandas judiciais, o que faz com que muitos autores fiquem temerosos para fazer uso de determinados textos no livro didático, pois as interpretações em relação à lei são variadas. Os responsáveis pela Fuvest já fizeram, inclusive, declarações sobre o assunto, justificando a inserção de obras clássicas na lista de leituras indicadas para evitar problemas judiciais.

[64] Infelizmente, a evasão é grande, em torno de 42%, de acordo com pesquisas realizadas no início do século XXI. Segundo Buchbinder (2005), isso tem levado ao questionamento da legitimidade do sistema universitário aberto, sem exigências de mérito para o ingresso nos cursos.

Vale ressaltar que a discussão sobre a obrigatoriedade de certas leituras no ensino de literatura no nível secundário não é incomum no ambiente acadêmico, e também em outros países. Em mesa-redonda organizada por Jean Verrier, no seminário "Perspectivas atuais no ensino do francês", realizado em Paris, entre os dias 23, 24 e 25 de Outubro de 2000, com a participação de professores de Portugal, Bélgica, Estados Unidos, Suíça e Reino Unido, discutiu-se sob perspectivas atuais, o ensino da língua materna e literatura nacional. Cada participante, pensando nos programas de ensino em seu próprio país, apresentou reflexões sobre questões relativas ao ensino de língua e literatura, o que permitiu uma visão comparativa desse aspecto. Foram levantadas questões relevantes acerca do contexto educacional que revelam que há problemas semelhantes em relação à seleção de conteúdo, principalmente no que diz respeito às leituras solicitadas para o secundário.

Em Portugal, de acordo com José Manuel Esteves, ocorreram reformas após o fim da ditadura de Salazar, na década de 1970, e isso tem levando ao desenvolvimento de estudos, nos quais, nos últimos anos do secundário, a literatura fica separada dos estudos de língua. Foram criados vários projetos, entre eles, um em que os alunos podem optar por determinadas leituras, fazendo escolhas mais particulares, de acordo com parâmetros mais pessoais e subjetivos, o que tem sido um grande incentivo à leitura. Ainda de acordo com Esteves, nos novos programas de ensino desenvolvidos nas últimas décadas, a literatura tem sido considerada como um meio privilegiado para ensinar aos alunos os valores relacionados ao ambiente, à solidariedade e às cidadanias portuguesa e europeia. Esteves comentou que o Ministério da Educação também está desenvolvendo atividades com o objetivo de aproximar os alunos das produções contemporâneas, como por exemplo, o “Projeto de escritores itinerantes”, que visitam as escolas do país falando de suas obras e de literatura de modo geral, para desmistificar a figura do escritor.

Na Bélgica, de acordo com Karl Canvat, muitas leituras são de clássicos franceses, tendo em vista a proximidade cultural entre os dois países. Ele afirma que não há no seu país uma identidade cultural forte, por isso uma lista de obras obrigatórias de literatura ajuda a criar um referencial cultural comum, no entanto, ressalta que os professores não são obrigados a indicar somente os livros da lista. Georges Maeder descreve que, na Suíça, os professores têm grande liberdade para indicar as leituras, inclusive em relação à produção contemporânea há um programa de ensino

que faz sugestões e recomenda obras, mas isso não é vinculado aos planos de ensino. Tony Burgess relata que, no Reino Unido, o programa de ensino, em relação à escola primária, indica os tipos de textos a serem estudados, mas deixa liberdade para professores escolherem os textos que considerarem mais adequados aos seus alunos. No ensino secundário, no entanto, segundo Burgess, os professores têm uma lista de autores e de obras e são forçados a fazer escolhas de acordo com o que consta nessa lista.

Há claramente semelhanças com o que ocorre no Brasil, pois aqui também temos mais liberdade na escola dos livros que serão lidos pelos estudantes de Ensino Fundamental, tendo em vista a leitura extraclasse. Já no caso do Ensino Médio as restrições são grandes e os professores, muitas vezes são obrigados pelas instituições a indicar obras que tenham vínculos com processos seletivos de universidades renomadas. É compreensível que os autores não fujam ao padrão, afinal, o mercado reconhece a linha de estudo historiográfica como um valor, no entanto, é possível, fazer adequações ao processo e inovar, é o que ressaltam os autores das obras que analisamos.

Determinar o que deve ser estudado no Ensino Médio não é tarefa unicamente do livro didático, são muitas as interferências e a definição dos conteúdos de uma disciplina frente às inúmeras questões que envolvem aspectos políticos, sociais e históricos, como já mencionamos neste trabalho. Como se pôde constatar, as escolhas feitas pelos autores de um livro didático são resultado de um conjunto de fatores que determinam o que é relevante para o estudante em um processo de formação, como cidadão e como leitor. No caso dos escritores mais antigos, não há muitas discussões a respeito, pois geralmente se segue o cânone, apesar de uma lista poder sofrer alterações e acréscimo ao longo do tempo. Sobre tais aspectos, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, encontramos as considerações de Haquira Osakabe e Enid Yatsuda Frederico :

> Por isso, embora nada se possa considerar definitivo em matéria de excelência estética, dificilmente se poderá considerar como gratuito o efeito de permanência de obras que mantêm, mesmo com o passar dos séculos, o vigor do momento de seu aparecimento. (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 78, in: BRASIL, 2006, p. 75)

Nesse sentido, entendemos o protagonismo de Jorge Luis Borges nos livros escolares de educação secundária na Argentina, de modo especial, no volume por nós analisado, onde Borges aparece em praticamente todos os capítulos. Fornet (2007) relata que no início do século XXI foi realizada uma pesquisa entre os escritores, na qual se perguntava quais os grandes da literatura Argentina de todos os tempos, ficando os três primeiros lugares para Borges, Roberto Arlt e Sarmiento. Fornet (2007) comenta que isso se deu por uma maneira de ler a tradição nacional, marcada pelo pensamento de Piglia que, assim como Borges, é um escritor-crítico, no sentido de também exercer a atividade de crítico literário[65].

Observamos que um detalhe interessante da obra argentina está em figurar juntamente com os escritores, diríamos canônicos, escritores que apesar de famosos ainda não têm uma distinção estabelecida, referendada pela crítica especializada, como é o caso de Eduardo Sacheri, que iniciou sua produção com temas muito populares, como o futebol, escrevendo contos e crônicas sem muita pretensão, aliás, até hoje ainda faz isso.[66] Sua presença está mais ligada ao rádio, ao cinema e aos programas governamentais de incentivo à leitura do que nos meios literários. No entanto, a obra **La pregunta de sus ojos,** publicada em 2005, recebe o mesmo tipo de deferência que obras já consagradas da literatura nacional, como **El matadero**. Seguindo o pensamento de Piglia, Sacheri assumiu um lugar na tradição ao penetrar sorrateiramente o universo das narrativas policiais, gênero que, como fica evidente no livro didático, foi extremamente valorizado pelos escritores – inclusive Borges, que faz companhia a Sacheri no capítulo dedicado ao estudo do texto policial – e também pelos leitores. Além disso, há a aproximação da literatura com o cinema, pois o filme "*El secreto de sus ojos", de* 2009, baseado no enredo do romance, é um sucesso nacional e internacional.

No livro didático brasileiro, infelizmente os escritores nacionais que produziram obras recentemente são meramente citados, constam somente observações genéricas, quando muito, tentando relacionar a obra com escritores anteriores, como é o caso de poetas, que são associados à produção de João de Cabral de Melo Neto ou

[65] Borges em muitos de seus textos discutiu aspectos importantes da literatura, entres eles, a ficção e o imaginário, o autoconhecimento, a linguagem e o prazer estético, o conceito de realidade objetiva etc.

[66] Não se pode esquecer a importância cultural do futebol para o argentino. No Brasil, também tivemos Nelson Rodrigues, grande dramaturgo, que era um excelente cronista futebolístico.

prosadores que se aproximam de Clarice Lispector. O cinema nacional aparece indicado, com proposta de atividades claramente definidas somente no manual do professor, não se encontra no exemplar do aluno. Foram colocados em uma seção do manual chamada “Sugestões de leitura extraclasse e de filmes”, que Cereja e Magalhães (2013) destinam à apresentação de roteiros de estudos a serem possivelmente desenvolvidos como trabalho extraclasse, individualmente ou em grupo, e que também podem ser objeto de debates e seminários em data combinada. Cada unidade tem um filme indicado: no caso da unidade com os estudos da literatura contemporânea, apresentam o filme “*Tropa de Elite”*, de José Padilha. Interessante notar que os autores ressaltam que o filme tem indicação de censura para menores de 16 anos e seu uso deve ser realizado depois de estabelecido acordo com os membros da comunidade escolar, inclusive com os pais, salientando-se que o mesmo permite a discussão de temas importantes sobre a realidade brasileira atual. No roteiro, as questões estão relacionadas com elementos relativos ao enredo, destacando fatos e ações, características de personagens, porém sobre assuntos como corrupção e violência; não se estabelece relações entre a produção cinematográfica e a literatura contemporânea, e as relações entre realidade e ficção aparecem apenas em uma questão.

Esse problemática do estudo da produção contemporânea não é exclusiva do livro didático. Como já afirmamos, na crítica literária brasileira, o conceito de contemporâneo varia bastante, de acordo com pontos de vista diversificados, Os critérios para análise dessa produção são estabelecidos, muitas vezes, baseados no tempo, no recuo que se faz às ultimas décadas do século XX ou início do século XXI. Karl Erik Schollhammer (2009) afirma que uma das soluções encontradas pela crítica foi indicar características para cada uma das décadas: em 1970 prevalecem os contistas urbanos, a narrativa de memórias[67], também o realismo documental, segundo Helena Pereira Bonito; 1980 é a década da produção pós-moderna e, 1990, da geração transgressora, já com influências marcantes da tecnologia. Nos anos 2000, as fronteiras entre os gêneros são rompidas e vemos intersecções entre o texto jornalístico e o literário. Interessante notar que essa quebra nos limites de gênero é apontada pela crítica, inclusive é um dado presente no livro didático, como

[67] O crítico Silviano Santiago vê a literatura da década de 1970 como sendo memorialística e afirma que no período se sobressai a produção de Pedro Nava.

característica das obras de Guimarães e Clarice, que produziram seus textos muito antes.

Em entrevista à revista Cult[68], Schollhammer discorre sobre aspectos da literatura contemporânea e comenta as tendências dessa produção, discordando de que o traço fundamental da produção seja a heterogeneidade ou a multiplicidade de estilos. O crítico diz que, no entanto, é preciso pensar em um mínimo de características do que seja encarado como literatura contemporânea. Para ele, a produção contemporânea apresenta sem dúvida uma "criatividade inventiva e heterogênia", todavia essa produção também dialoga com a tradição e há projetos literários de períodos anteriores que continuam sendo desenvolvidos. Segundo Schollhammer, há um realismo social que revela interferências de tendências anteriores, como na obra de Luis Ruffato e Fernando Bonassi, ou seja, há uma reinvenção do realismo, os autores procuram criar impacto através da apresentação de uma realidade social problemática. Isso não impede que as experiências subjetivas, as questões íntimas e dramáticas, apareçam nos textos.

De acordo com Helena Bonito Pereira no texto "Narrativas brasileiras no século XXI – tradição e renovação":

> Trata-se de narrativas experimentais com marcas de transgressão, que contêm distorções intencionais, de ordem morfossintática, lexical, ortográfica. Em termos de materialidade do livro, até a camada visual associada ao texto pode conter inovações. Desenhos, gráficos, cartazes de cinema, bilhetes de meios de transporte, cardápios de restaurantes podem ser inseridos em meio à narrativa. (s/d)[69]

A autora ressalta o caráter inovador dessa produção, procurando distingui-la de produções anteriores, dando destaque ao cruzamento do verbal com o não verbal.

Há escritores e obras que, cronologicamente, fazem parte da Modernidade, mas figuram nos estudos de literatura contemporânea, o que nos parece relacionado à recepção tardia de determinados escritores e obras. Um exemplo, citado por

[68] Entrevista disponível em: < http://revistacult.uol.com.br/home/2010/04/contemporaneos/>. Acesso em 14/01/2014.
[69] Texto apresentado no congresso da Brasa (Brasilian Studies assocition), disponível em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_XI/Helena-Pereira.pdf Acesso em 20/05/2015.

Schollhammer (2009), é a presença de narrativas metarreflexivas na produção contemporânea, influenciadas pelos textos de Jorge Luis Borges da década de 1940, descobertos tardiamente, e que ecoam nas obras de escritores contemporâneos, como Ricardo Piglia. Tais elementos metarreflexivos também aparecem nos textos de Clarice Lispector, quando ela discute a própria escritura. A vertente intimista dessa autora continua sendo um referencial para escritores de gerações posteriores e a sua influência na produção literária das últimas décadas é evidente, segundo Schollhammer (2009). Como exemplo, o autor cita João Gilberto Noll, autor de **Harmada**, afirmando que o escritor adota a mesma linha intimista presente em Clarice Lispector, o que justifica o fato de ela ser encarada como uma escritora contemporânea. Noll é citado no livro de Cereja e Magalhães, mas essa relação não é estabelecida.

Os escritores que iniciaram sua produção em meados do século XX, em destaque nos livros didáticos, tanto na Argentina como no Brasil, pelo que se pode perceber, estão sendo reavaliados de acordo com a recepção de suas obras. Essa reavaliação é feita em diferentes âmbitos: pelos escritores atuais, que dialogam com essa produção literária ao construírem seus próprios textos; pelos leitores comuns, pois continuam sendo bastante lidos e contam com muitas referências nas redes sociais; também pela crítica especializada, tendo em vista o interesse constante de pesquisadores pela produção desses escritores. Podemos citar como exemplo a importância de João Cabral nas discussões sobre poesia na atualidade, que claramente está relacionada à recepção de sua poética pelos escritores que criaram poesia nos anos 1970, 1980, 1990 e 2000, e é interessante observar que o posicionamento fica entre a reverência e a oposição sistemática. Os estudos de Iumna Maria Simon (2011) evidenciam muito bem tal aspecto. Alguns poetas travam um diálogo de aproximação com a produção de Cabral, outros optam pelo confronto, consequentemente, há os “cabralinos” e aqueles que desejam romper com seu princípio poético, o que faz do poeta um nome sempre presente e sua obra contemporânea. [70]

[70] Drummond é estudado como Moderno de segunda geração, mas bem poderia ser estudado na mesma Unidade que João Cabral, em virtude da importância capital de sua poesia como elemento de referência aos poetas contemporâneos.

Nos dois países, os autores que mais se destacam nos estudos de literatura contemporânea nos livros didáticos, são escritores renomados, estudados como representantes de uma produção literária inovadora, criativa, sendo objeto de estudos e vistos como precursores de manifestações literárias em outros países, como é o caso dos escritores do *boom*. Clarice Lispector e sua aproximação do *Nouveau Roman*, nas palavras de Candido (2011), foi uma desconhecida precursora desse tipo de romance. Borges tem sido lido e discutido por críticos europeus e norte-americanos.

Após as análises, tendo em vista estudos críticos com os quais tivemos contato, principalmente, em relação aos conceitos de tradição e cânone, entendemos que o reconhecimento que a produção literária desses escritores adquiriu nas décadas seguintes, aliado à importância cultural de suas obras, em virtude dos valores nacionais e universais que carregam, conduz à inclusão desses escritores nos estudos contemporâneos. Afinal, a produção literária mais recente acaba por atualizar as obras desses escritores, fazendo delas a origem de tendências presentes no século XXI. Esse “diálogo” com as obras desses escritores, tanto no Brasil como na Argentina coloca-os no centro dos debates sobre o contemporâneo.

Considerações Finais

PALAVRAS FINAIS

Neste trabalho nos propusemos a pesquisar quais e como seriam os estudos sobre a literatura contemporânea em livros didáticos do Ensino Médio que são utilizados no Brasil e na Argentina. Nossa investigação procurou verificar como os conteúdos estão dispostos nas obras didáticas e como foram selecionados os autores dos livros, o que permitiu entender melhor a estrutura do livro didático e o modo como os conteúdos são organizados. Buscamos, também, abordar os parâmetros nos quais se embasaram os autores e o destaque que deram a determinados procedimentos estéticos e aos temas.

A partir de uma abordagem analítico-descritiva fomos fazendo observações e comentários sobre o espaço destinado ao estudo da literatura contemporânea no livro didático, levantando questões atinentes ao uso da linguagem literária e aos temas recorrentes, sempre levando em conta o público-alvo, os estudantes.

Nos dois países, o ensino de literatura orienta-se por diferentes linhas teóricas e metodológicas, resultado de processos históricos que permitiram o desenvolvimento de modelos diversos no ensino de literatura nos dois países. No Brasil, segue-se uma linha historiográfica de exposição do conteúdo por meio da periodização da literatura, com a exposição dos movimentos literários de modo continuado e progressivo. Na Argentina, os estudos obedecem a outras diretrizes e seguem tradições mais comuns aos estudos literários realizados em língua espanhola, em torno dos gêneros literários aliados à apresentação de temáticas que permitem a reflexão sobre a identidade nacional.

No caso do Brasil, como foi possível observar, com a realização da pesquisa, os autores procuram desenvolver os estudos de literatura, seguindo os princípios declarados no manual do professor e na introdução dos livros, revelando preocupações didáticas e pedagógicas, comprometidos com uma perspectiva de ensino de literatura que procura priorizar a leitura do texto literário, por meio de estudos críticos e em alguns momentos, comparativos. Apesar de não fugirem à tradição de abordagem historiográfica da literatura, consideramos que os autores do livro didático não caem na armadilha de ensinar literatura somente por uma

apresentação panorâmica de movimentos literários, com destaque para os principais autores e obras. Há preocupações com a necessidade de oferecer textos literários diversos aos alunos que possam servir ao desenvolvimento de habilidades de leitura. A literatura realmente é apresentada em sua dimensão histórica, mas ressaltando questões interativas, que envolvem o processo de recepção das obras através da leitura.

Consideramos bem interessantes as indicações de estudo da literatura contemporânea na Argentina e entendemos que há diferenciais significativos em relação ao Brasil, principalmente em relação à abordagem literária. Os estudos partem da leitura de textos literários, por meio do contato direto do estudante com trechos relativamente longos de romances ou contos inteiros. Oferecem informações contextuais relativas aos textos, ressaltando aspectos culturais que permitem uma análise mais aprofundada da produção literária. A proposta de trabalho mostra que os autores do livro didático desejaram oferecer aos estudantes a possibilidade de ler obras de escritores contemporâneos, permitindo que tivessem uma experiência significativa com esses textos literários e valorizando a participação ativa do estudante nas aulas e também abrindo possibilidades para uma leitura menos direcionada dos textos.

Nas Orientações Curriculares, no Brasil, há indicações para que o trabalho com a literatura deva também propiciar momentos de mais liberdade na interpretação:

> E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (BRASIL, 2006, p. 75)

Entendemos que é preciso avançar nesse sentido e fugir aos entraves de uma tradição escolar que impede mudanças, procurando, como fazem os autores dos livros didáticos em questão, refletir sobre o assunto e buscar constantemente a criação de uma nova proposta para se estudar literatura no Ensino Médio.

Tanto em um livro quanto no outro, destaca-se que, na literatura, contemporânea, encontram-se textos marcados pela intertextualidade, com o uso da paródia, da

paráfrase, aspectos compreendidos à luz das teorias bakhtinianas, assim como a metalinguagem, elemento comum também em diversas obras. Por isso, percebemos que as duas obras dão muito destaque aos princípios introduzidos por Bakhtin nas atividades de interpretação de textos, de forma especial, do texto literário, buscando apresentar propostas de estudo que possam contribuir para que os estudantes sejam capazes de realizar uma leitura que permita uma interação maior com texto.

Muitas outras linhas de estudo poderiam ter sido escolhidas para a realização deste trabalho, que teve como principal objetivo refletir sobre o modo de inserção da literatura contemporânea proposto para as salas de aulas de Ensino Médio, no caso do Brasil, e de Educação Secundária, no caso da Argentina. Como a pesquisa de campo não se mostrou viável, optamos por realizar os estudos tendo como objeto central o livro didático, dada sua importância no ambiente escolar na atualidade tanto no Brasil como na Argentina. Sabemos que a escolha criou limitações, mas isso não anula a importância de se refletir sobre o ensino da literatura contemporânea, visto que a análise do livro didático permite também a construção de um mapa do que é referência como literatura contemporânea no ambiente escolar, possibilitando a problematização do tema.

Entendemos que são muitas as dificuldades para o desenvolvimento de estudos literários que aproximem os estudantes da leitura das obras. Os problemas advindos, muitas vezes, do modo como tradicionalmente se organiza o currículo escolar. Analisar livros didáticos investigando a presença da literatura contemporânea nesses materiais, sem, contudo, ficarmos preocupados em dizer qual o melhor caminho, ou qual a melhor abordagem em relação ao método de ensino de literatura (ainda que nossas preferências evidentemente se revelem), permitiu uma postura comparativa e assim foi possível perceber as qualidades de cada uma das propostas, assim como também suas fragilidades.

Percorrer o caminho foi uma tarefa desafiadora, marcada por um percurso repleto de questionamentos e buscas, por isso fomos obrigados a realizar várias leituras sobre os diversos escritores, no sentido de compreender suas heranças culturais e a razão de sua inserção na literatura contemporânea, como, por exemplo, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e João Cabral de Melo Neto, no Brasil, e Borges e Cortázar, na Argentina. Ao mesmo tempo, em que precisamos aprofundar nosso conhecimento

em relação à produção contemporânea, apesar de não ter sido nosso objetivo definir essa literatura, necessitamos também, entender um pouco mais sobre o assunto em ambos os países.

Este trabalho ampliou nossa compreensão sobre o ensino de literatura e acreditamos que possa contribuir com o avanço desses estudos, com a revisão de princípios e paradigmas, fomentando o desejo de também discutir mais profundamente as novas perspectivas de ensino de literatura.

Referências

REFERÊNCIAS[71]

Livros analisados:

CHAUVIN, Silvana et al.. **Literatura 5 /Palavra autorizada:** desde as lentes realista-mimética y fantástico-maravilhosa, 1ª Ed. Volume 5: Boulogne/ Buenos Aires: Puerto de Palos, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** Linguagens. Literatura, gramática e redação. 1. ed. Vol. 3, 1990.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar**. Português e linguagens**: Literatura, produção de texto e gramática, Volume 3. 6. ed. São Paulo: Atual, 2008.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar**. Português e linguagens**: **Literatura, produção de texto e gramática**, Volume 3. 7. ed. São Paulo: Atual, 2013a.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens**. Volume único, 5. ed. São Paulo: Atual, 2013b.

Livros pesquisados:

ABDALA JR., Benjamin; CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Tempos da Literatura Brasileira.** São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

ARGENTINA. **Lei Federal de Educação nº 24195**. 1993.

ARGENTINA. **Ley da Educación Nacional Argentina, nº 26.206,** de 2006. Disponível em: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em 12/11/2013.

ARGENTINA. Ministerio de la educacion. **Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 - 2016**. Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf. Acesso em 20/02/2015.

ARGENTINA. Ministerio de La Educacion **Lengua y Literatura Campo de Formación General -** Ciclo Orientado Educación Secundaria. 2012. Disponível em: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_06.pdf Acesso em 20/02/2015.

[71] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ARGENTINA Ministério de La Educacion Ciencia Y Tecnologia. s/d. Diniece. **La.obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafios.** Disponível em: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96787/EL000990.pdf Acesso em: 10/07/2015.

ATHAYDE, Félix de. **Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira/FBN; Mogi das Cruzes, SP: Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

ATORRESI; Ana, BANNON, Mara; GÁNDARA, Santiago, KORNFELD, Laura: **Lengua y literatura – Introducción a La linguística y La teoria literária**. 3a ed.. Buenos Aires: Aique, 2005.

BANDEIRA, Manuel. **Literatura Hispano-Americana**. Coleção História das Literaturas. Rio de janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. "História ou literatura?". In: **Sobre Racine**. México: Siglo XXI Editores, 1992.

BARROS, Diana L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade em Torno de Bakhtin**/Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin (orgs), 2. Ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca impossível**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **O bom livro didático é aquele usado por um bom professor.** Entrevista concedida à revista Nova escola, fev de 2014. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/circe-bittencourt-bom-livro-didatico-aquele-usado-bom-professor-780314.shtml Acesso em: 20/01/2014.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. São Paulo: Objetiva, 1995.

BORGES, Jorge Luis. **O livro de Areia**. São Paulo: Globo, 1989.

BORGES, Jorge Luis. "El cuento policial". In: Borges oral. Buenos Aires: Emecê/ Editorial de Belgrano, 1997.

BORGES, Jorge Luis. **Sobre a amizade e outros diálogos**. São Paulo: Hedra, 2009.

BURGOS Elisabeth & MENCHÚ, Rigoberta**. Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Tucumán: Montressor, 2002.

BOURDIEU, Pierre. CHARTIER, Roger. "A leitura: uma prática cultural". In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação liberdade, 2001. P. 231-248.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. Companhia das Letras: São Paulo, 2000.

BRAIT, Beth (Org.) **Guimarães Rosa** / seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico – Coleção Literatura Comentada. São Paulo: Abril Educação, 1982.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União. 1938.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de Fevereiro de 1998. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm Acesso em: 10/01/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (volume 1).

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BUCHBINDER, Pablo. **Historia de las Universidades Argentinas**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005.

BUENOS AIRES. *Contenidos para el Nivel Medio: Lengua y Literatura. Buenos* Aires, 2009. Disponível em:

www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_lengua_lit.pdf Acesso em: 04/10/2014.

BÜRGER, Peter. **Teoria da vanguarda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. Vol. 1. São Paulo: Martins, 1961.

CANDIDO, Antonio. A passagem do dois ao três. (Contribuição para o estudo das mediações na análise literária). **Revista de História - FFLCH**, São Paulo, Ano XXV, Vol. L, Tomo II, p. 786-800, 1974.

CANDIDO, Antonio. "A Literatura Brasileira em 1972". In: **Artes em revista**, ano 1, 1979. Disponível em: revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/.../338813/05/2015. Acesso em: 13/05/2015.

CANDIDO, Antonio.A vida ao rés-do-chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* **Para gostar de ler:** crônicas. São Paulo: Ática, 1980. v. 5, p. 5-23.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 2v. 6. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981.

CANDIDO, Antonio. **Brigada Ligeira e outros escritos.** São Paulo: editora da Unesp, 1992.

CANDIDO, Antonio. "Uma visão latino-americana". In: **Literatura e história na América Latina,** Ligia Chiappini & Flávio Aguiar (Org.), São Paulo: Edusp, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura, espelho da América?** Luso-brazilian Review, n.32, p. 15-22, 1995. Disponível em:
< http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/remate/article/view/3563> Acesso em: 10/11/2013.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In:_____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. "A nova narrativa". In: CANDIDO, Antonio. **Educação Pela Noite**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 241-260

CAPELATO, Maria Helena R**. Multidões em cena**. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CAPELATO, Maria Helena R. "O 'gigante brasileiro' na América Latina: ser ou não ser latino-americano". MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Viagem incompleta**. A grande transação, São Paulo, Editora SENAC, 2000.

CATRÓPA, Andréa; NUERNBERGER, Renan; MARTIN, Carlos Frederico Barrère. **Tentativa de balanço**: entrevista com Iumna Maria Simon. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002012000300009 Acesso em: 20/01/2015.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros.** Brasília: Editora da Universidade Nacional de Brasília, 1994.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. In **Teoria & Educação**. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Texto disponível http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957/29729. acesso em 20/11/2014.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria.** Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2001.

COUTINHO, Wilson. Gullar, crítico de artes plásticas. In: Ferreira Gullar. **Cadernos de Literatura Brasileira,** São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1998.

CUNHA, Roseli Barros. **Transculturação narrativa:** seu percurso na obra crítica de Angel Rama. São Paulo: Humanitas, 2007.

DANTO, Artur. **Após o Fim da Arte** – Arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus, 2006.

DALVI, Maria Amélia. Escola e leitura: Carlos Drummond de Andrade no livro didático. 2012. In: **Leitura: Teoria & Prática.** Disponível em: http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/6 Acesso em 15/05/2015.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond:** a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: EDUFES, 2013.

DE MARCO, Valéria. **Literatura de testemunho e violência de estado**. In *Lua Nova* nº 62, 2004, pp. 45-68. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo > Acesso em Set/2012.

ECO, Umberto. **A literatura contra o efêmero**. Texto disponível em: <http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>. Acesso em Set/2012.

FORNET, Jorge. **El escritor y La tradición**: Ricardo Piglia y La literatura Argentina. Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Rio de Janeiro: Vega, 1992.

FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderley F; MOTTA, Valéria R. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 159p. (Coleção Educação Contemporânea).

FUENTES, Carlos. Entrevista concedida ao Programa Roda Viva. Disponível em:

http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/122/carlos%20fuentes/entrevistados/carlos_fuentes_1997.htm Acesso em 15/06/2015.

FUENTES, Carlos. **O espelho enterrado**: reflexões sobre a espanha e o novo mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. s/d. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/ Acesso em: Acesso em: 16/12/2013 e 13/05/2015.

GABRIJELCIC, Claudia, y outros. **La educación polimodal:** su implementación em La transformación. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1998.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1978.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América**. (que ainda não houve). 2ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRG, 1990. p. 7-45.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da História:** Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderlei. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderlei; CITELLI, Beatriz (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Sobre livros, leituras, palavras & afins.** Texto disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/category/artigos/literatura-artigos/> Acesso em 28 de dezembro de 2014.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Vida literária na web**. Texto disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/category/artigos/literatura-artigos/> Acesso em 28 de dezembro de 2014.

INFANTE, Ulisses. **Textos: leituras e escritas**. Literatura, língua e produção de textos. São Paulo: Scipione, 2009.

IPARRAGUIRRE, Sylvia (coord.). **La literatura argentina por escritores Argentinos**: narradores, poetas y dramaturgos. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2009.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**. Vol 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Robert Juass. **A história da Literatura como provocação à teoria Literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KRAWCZYK**,** Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. 2010. **Revista de Educação comparada.** Disponível em: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf> Acessos em: 20/12/2013 e 20/05/2015.

KRISTEVA, Julia. ***Semeiotike:*** *recherches pour une sémanalyse*. Paris: Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1978.

LAISECA, Alberto. "*El matadero, de Esteban Echeverría*". In: IPARRAGUIRRE, Sylvia (coord.). **La literatura argentina por escritores Argentinos**: narradores, poetas y dramaturgos. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2009, p. 315 -328.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um(quase) manual de usuário. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033/935.> Acesso em 13/01/2014.

LEAL. Flavio. **Nos rastros do rastreador:** *Antonio Candido. Sobre a crítica literária brasileira.* Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero30/cribrasi.html> Acesso em 16/01/2014.

MÉNDEZ, Mário Castillo. O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Organizadora). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira et al. **O livro didático como política educacional e o processo da sua escolha: uma experiência em municípios cearenses.** Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/2169p.pdf> Acesso em 13/01/2014.

MENTON, Seymour. **La nueva novela histórica de la América Latina, 1979-1992**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem:** uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

NUNES, Benedito. **João Cabral de Melo Neto**. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Summus Editorial/UNICAMP, 1984.

OTTONI DE CASTRO, Marcelo L.. **Brasil e Argentina:** estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Brasília: 2007. Texto disponível e:

http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivas-leis-gerais-da-educacao Acesso em20/01/2015.

ORTIZ, Fernando. **Biografia e comentários críticos**. Textos disponíveis no < http://www.ffo.cult.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=88&Itemid=154 >. Acesso em 30/06/2013.

PAZ, Octavio. **El arco y la Lira**. 3. ed. México: FCE, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Impasses da literatura contemporânea.** Disponível em: http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2011/04/23/impasses-da-literatura-contemporanea-por-alcir-pecora-376085.asp Acesso em 20/11/2014.

PEREIRA. Helena Bonito Couto. **Narrativas brasileiras no século XXI** – tradição e renovação. Disponível em: <http://www.brasa.org/Documents/BRASA_XI/Helena-Pereira.pdf>. Acesso em 15/01/2014.

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

PIZARRO, Ana [et al.]. MOREIRA, Maria Eunice (org.). **Histórias da literatura:** teorias e perspectivas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PRIETO, Martin. **Breve história da literatura Argentina**. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2011.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na Literatura**. Rio de janeiro: Liceu, 1969.

RAMA, Angel. **Más allá del boom***:* literatura y mercado. Buenos Aires: Folios, 1984.

RAMA, Angel. **La ciudad Letrada**. Montevideu: Arca, 1998.

RAMA, Angel. "*El boom em perspectiva"*. In: RAMA, Angel. ***La crítica de la cultura em América Latina***. Caracas: Ayacucho, 1985. p. 266 - 306

RAMA, Angel. **Transculturación narrativa en America Latina**. 2ªed. Buenos Aires: Ediciones El Andariego, 2008.

REZENDE, Neide Luzia. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, J. (Org.). **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 273-290

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a Civilização: Processo de Formação e Causas do Desenvolvimento Cultural Desigual dos Povos Americanos**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RODRIGUES, A. Medina et al. **Antologia da literatura Brasileira:** textos comentados. Volume II. São Paulo: Marco, 1979.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Análise estrutural de romances brasileiros**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

SARLO, Beatriz. **Escritos sobre literatura argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2007.

SARLO, Beatriz. **Ficciones argentinas: 33 ensayos**. Buenos Aires: Mardulce, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Narrar o trauma:** a questão do testemunho de catástrofes históricas. 2008. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.65 – 82. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/05.pdf> Acesso em Set/2012.

SHAW, Donald L. **La Nueva Narrativa Hispanoamericana.** Madrid: Catedra, 1988.

SEMPRÚN, Jorge. **La escritura o la vida**. Barcelona: Tusquets Editores, 1997.

SIMON, Iumna Maria. **Esteticismo e participação**. Novos Estudos CEBRAP nº 26, março de 1990, pp. 120-140 Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/60/20080624_esteticismo_e_participacao.pdf> . Acesso em: 20 de abril de 2015.

SIMON, Iumna Maria. **Condenados à tradição**: O que fizeram com a poesia brasileira. Revista Piauí. Edição nº. 61, ano 2011. Texto disponível em <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-61/quem-faz>. Acesso em 10/04/2015.

TIRAMONTI, Guillermina. ***La escuela en la encrucijada del cambio epocal***. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>. Acesso em 13/01/2014.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOSI, Carolina Luciana. *El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005).* In: CUCUZZA, Héctor Rubén (dir.); SPREGELBURD, Paula (codir.). ***Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales.*** Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2012.

TUFANO, Douglas. **Estudo de Língua e Literatura**, 3. edição. São Paulo: Moderna: 1980.

VERRIER, Jean. *Ministère de l'Education nationale - Direction de l'Enseignement scolaire . Table ronde:* ***Le point de vue de l'étranger****. Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français " Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000*.

VERRIER, Jean. [Tradução Neide Luzia de Rezende] **Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino da literatura na França**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 207-213, maio/ago. 2007. Texto disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a02v33n2.pdf Acesso em 02/07/2015.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto:** perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

VILLARRAGA, Fernando. **Atualidade e pertinência do conceito de transculturação narrativa:** uma hipótese de trabalho. Letras (UFSM) , v. 35, p. 187-206, 2007**.**

WALSH, Rodolfo. **Esse hombre y otros papeles personales**. Buenos Aires: Seix Barral, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, Flávio. **A América Latina não existe**. Texto disponível em < http://www.celpcyro.org.br/v4/Fronteiras_Culturais/am_naoexiste.htm >. Acesso em 02/07/2013.

ARAUJO, MARIA. C. **Prospectos da democracia na América Latina em 2006**. CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, 2006, p.1-13. Disponível em <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_7042_em_20_05_2009_01_04_10.pdf> Acesso em 30/06/2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BETHELL, Leslie. **Brasil e América Latina**. p.53-78. Disponível em < http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/article/view/1005> Acesso em 12/12/2013.

BETHELL, Leslie. **O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica**. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/eh/v22n44/v22n44a01.pdf> Acesso em 16/12/2013.

BRASLAVSKY, Cecilia "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989", in RIEKENBERG, Michael (comp), **Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica**, Buenos Aires, Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts, 1991.

BÜRGER, Peter. **O declínio da era moderna**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/vcamilo/burger.pdf>. Acesso em 20/12/2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Brasil: Bertrand, 1990.

CZEKSTER, Gustavo de Melo. **A literatura à sombra do contemporâneo**. Disponível em: <http://leiturasdosec21.blogspot.com.br/2013/04/a-literatura-sombra-do-contemporaneo.html>. Acesso em 14/01/2014.

ESLAVA, Fernando Villarraga. **Atualidade e pertinência do conceito de transculturação narrativa: uma hipótese de trabalho.** Revista Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Texto disponível em <http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r35/art11.pdf>. Acesso em 02/07/2013.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: perspectivas de uma antropologia literária. 2. Ed. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2013.

ISER, Wolfgang. “Os atos de fingir ou O que é fictício no texto ficcional”. In: COSTA LIMA, Luiz. **Teoria literária em suas fontes**. V.2, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernidade e Sociedade de Consumo**. Novos Estudos Cebrap;n. 12/ 1985 b. p. 16-26.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar Literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márica (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2.ed. São Paulo: Parabola: 2006.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LEVI, Primo. **É isto um homem.** São Paulo: Rocco, 1987.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de Leitura: Poesia Concreta e Visual**. São Paulo, Ática, 1998.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 p. Doutorado. Faculdade de educação – Universidade de São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Emerson Divino Ribeiro de. **Gilberto Freyre e Fernando Ortiz: um estudo comparativo.** Disponível em: < http://www.historia.ufg.br/uploads/113/original_20_EmersonOliveira_FernandoOrtizEGilberto.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2013.
PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Vira e mexe, nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUIROGA, Jorge. **Alejo Carpentier**. Coleção Encanto Radical. São Paulo: brasiliense, 1984.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p.7-18

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SEDLMAYER, Sabrina. **O pensamento crítico de giorgio agamben e sua contribuição para os estudos literários.** Disponível em: < http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n7/download/pdf/estudos_Sabrina_Sed.pdf>. Acesso EM 14/01/2014.

SELIGMANN-SILVA, M. (Org.) **História, memória, literatura:** o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SILVA, Janice Theodoro da. “Colombo: entre a experiência e a imaginação” In **Revista Brasileira de História. América, Américas.** São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 11, nº 21 – setembro de 1990/fevereiro de 1991.

SOUZA, Ailton de. **América Latina, conceito e identidade:** algumas reflexões da história. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, No 4 (2011) Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/viewArticle/364> Acesso em: 12/10/2013.

TERRANOVA, Juan (org). **Los barrios por sus escritores**. Buenos Aires: entropía, 2011.

WALDMANN, P. **El Peronismo 1943-1955**. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.