

A poesia contemporânea em livros didáticos e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada

Maria Amélia Dalvi

Ufes

mariaameliadalvi@gmail.com

RESUMO: Partindo-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, cuja orientação teórico-metodológica concerne à História Cultural de matriz francesa, conforme a entende Roger Chartier, foram cotejados livros didáticos destinados à disciplina de língua portuguesa no ensino médio, publicados nos anos 2000. Buscou-se compreender como a poesia contemporânea aparece nestas publicações, cuja circulação social é tão relevante, quer para a formação de leitores, quer para a consolidação de conteúdos e métodos atinentes ao ensino de leitura e literatura. Conclui-se que há uma confluência de nomes a compor o cenário literário “contemporâneo”, mas que, todavia, carece-se de uma abordagem privilegiada das obras, em detrimento de uma história “factual” da literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia Contemporânea. Livros Didáticos. Ensino de Literatura.

ABSTRACT: Using a bibliographical-documentary research technique, whose theoretical and methodological guidance follows the Cultural History's approach, a comparison was made among High School-level Portu-

guese language textbooks published in the 2000's. We tried to comprehend how contemporary poetry appears in these publications, whose social circulation is so relevant, not only for the formation of new readers, but also for the consolidating of the content and method related to the teaching of reading and literature. In conclusion, the contemporary literature's scenario is compounded by a confluence of names that suffer from a lack of more privileged approach in the works.

KEY-WORDS: Contemporary Poetry. Textbooks. Literature Teaching.

Introdução

O final do século XIX e o século XX são marcados por profundas transformações na estrutura e economia dos objetos impressos e, portanto, nas formas de sua apropriação. O mercado literário e a edição sofreram mudanças significativas, como, por exemplo, o aparecimento da editoria como atividade profissional autônoma, a naturalização do recebimento de direitos autorais pela publicação de textos assinados, o fim dos privilégios e da censura (eclesiástica) prévia, etc. Tais transformações dizem respeito, também, à emergência de novas camadas de leitores, que a escola, os fluxos migratórios em direção às cidades e a disseminação de objetos tipográficos mais baratos que os livros convencionais (jornais, revistas, brochuras, anúncios publicitários etc.) ajudaram a produzir (BELO, 2008, p. 92-93). Nesse sentido, trabalhar com a formação de leitores e o ensino de literatura no período contemporâneo implica entender que a enorme quantidade de fontes e objetos de estudo possíveis caracteriza uma também enorme variedade de práticas de leitura (CAVALLO; CHARTIER, 2001, p. 45).

O valor atribuído à leitura, por sua vez, também se alterou em função de novos contextos: ela nunca foi promovida de modo tão positivo quanto hoje, pois, ao longo dos séculos, houve diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, tida como perigosa, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista das ideias e da formação moral; da mesma forma, a necessidade de preservar a ordem estabelecida, silenciando desejos e iniciativas de questionamento e transformação, esteve na base de muitas práticas de controle à produção e circulação de objetos escritos e de interdição de leituras (ABREU, 1999). Isso se comprova quando percebemos – ainda hoje – que o elogio à leitura não se dirige ao contato com quaisquer livros ou textos: paralelamente ao fato de que a produção de materiais impressos e a frequência a bibliotecas crescem, o fantasma da crise da leitura assombra o Ocidente (PETRUCCI, 2001): há uma institucionalização do que é visto como “certo” ou “adequado” para ser lido, que nem sempre coincide com as efetivas práticas e representações dos leitores comuns, sob o crivo – e alcance – da escolarização formal.

O estudo dos livros didáticos é, pois, paradigmático em um tal contexto: seja por sua importância na economia da edição (no Brasil, constituem a maior parte da produção de nossos parques editoriais); seja por seu impacto social na organização das práticas de leitura, em um país em que seu principal polo irradiador é a escola – muito pouca gente neste país tem acesso a bens culturais impressos fora dos muros das instituições de ensino (CHOPPIN, 2004, p. 551). Apesar disso, os textos usados na escola e em particular os livros didáticos são desprestigiados tanto pelos cultores dos livros quanto pelos pesquisadores da história e da

sociologia das práticas de leitura e escrita, bem como pelos estudos de literatura e educação (BATISTA, 1999; BATISTA; ROJO, 2005) – justa exceção aos mais ou menos recentes trabalhos na perspectiva da nova História Cultural de matriz francesa, para os quais os objetos culturais e as agências de produção e difusão cultural (sistemas educativos, imprensa, meios de comunicação, organizações religiosas etc.) constituem legítimos territórios para as pesquisas (BARROS, 2005, p. 129-130).

Desse modo, trabalhar com o ensino de leitura e literatura (portanto, com a formação de leitores) no período contemporâneo no Brasil requer considerar: a) de um lado, a enorme quantidade de fontes e objetos de estudo possíveis, bem como a consequente variedade de práticas de leitura para que sinalizam; e b) de outro lado, considerar que os livros didáticos têm inegável importância na economia da edição e na organização das práticas de leitura levadas a termo pelo processo de escolarização formal. Fazendo eco a Roger Chartier, poderíamos dizer que nosso espaço de trabalho específico organiza-se em torno de três polos: “de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, [...] decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros [...]; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas” (CHARTIER, 1991, p. 178).

Neste texto não apenas tratamos do ensino de leitura e literatura e sua relação com impressos pedagógicos: estabelecemos como recorte a poesia contemporânea (ou, antes, aquilo que livros didáticos de ensino médio publicados dos anos 2000 para cá apresentam sob o rótulo de poesia contemporânea). Intenta-

mos descobrir como essa produção cultural materializa-se para o estudante prestes a concluir sua escolarização básica, considerando que este perfil de estudante representa uma parcela ainda bastante restrita da população brasileira¹², contudo, detém o *status* social de “plenamente escolarizado”, constituindo uma comunidade de leitores privilegiada.

Partindo-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, cuja orientação teórico-metodológica concerne à História Cultural, conforme entendida por Roger Chartier, foram cotejados livros didáticos destinados à disciplina de língua portuguesa e literatura nos anos finais da educação básica. Este cotejamento buscou compreender como a literatura contemporânea – e, especificamente, a poesia – aparece nestas publicações, cuja circulação social é tão relevante, quer para a formação de leitores, quer para a consolidação de conteúdos e métodos atinentes ao ensino de leitura e literatura.

Ressaltamos, desde já, que a contribuição decisiva do pensamento chartieriano para a História Cultural está na elaboração das noções complementares de práticas e de representações, pois permite entender que as diversas formações culturais devem ser examinadas no âmbito de relações intercambiantes. No entendimento de Barros (2005), “tanto os objetos culturais seriam

¹² De acordo com o Censo Escolar divulgado em 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), havia apenas 8.337.160 alunos matriculados no ensino médio no Brasil e, segundo dados analisados pela Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente 37,9% das pessoas com idade entre 18 e 24 anos tinham 11 anos de estudo em 2009 e apenas 15,1% apresentavam mais de 11 anos de escolaridade. Ainda de acordo com o Inep e o IBGE, apenas 53% dos brasileiros concluem o ensino médio até o fim desta faixa etária (24 anos), sendo que a média total de anos de estudo da população brasileira é de 7,2 anos.

produzidos ‘entre práticas e representações’, como os sujeitos produtores e receptores de cultura circulariam entre estes dois polos, que de certo modo correspondem respectivamente aos ‘modos de fazer’ e aos ‘modos de ver’” (p. 131).

Perguntamos, pois: que autores (e, assim, que obras) aparecem nos livros didáticos em foco, sob o rótulo de “poesia contemporânea”? Que práticas e representações do ensino de leitura e literatura (e, portanto, da formação de leitores escolarizados) são subjacentes à apresentação da poesia contemporânea pelos livros didáticos de língua portuguesa e literatura destinados ao ensino médio, publicados dos anos 2000 para cá?

Subjacentes a essas questões estão as observações de Roger Chartier, em “O mundo como representação”, de que a construção de sentido efetuada na leitura é “um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades” e, portanto, “as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores”; os leitores, pois, “não se confrontam nunca com textos abstratos ideais, separados de toda a materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão” (CHARTIER, 1991, p. 178).

Para a proposição de respostas, cotejamos as seguintes fontes: 1) *Novas palavras* (AMARAL et al., 2003); e 2) *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003) – livros em volume único, com altíssimas tiragens e publicados por alguns dos maiores selos editoriais do país (respectivamente, FTD e Atual). O objetivo, ao elaborarmos nossas questões de pesquisa e ao selecionarmos

nosso pequeno – mas representativo – *corpus*, é rastrear como a poesia brasileira contemporânea aparece nestas publicações, visando, como projeto maior, a constituição de material bibliográfico acerca de possíveis fontes para uma história do ensino de leitura e literatura no Brasil.

A formação do leitor escolarizado no Brasil: a escola e os livros didáticos como escopo

Em “De como os professores de literatura pervertem seus alunos”, Gabriel García Márquez afirma:

Devo ser um leitor muito ingênuo, porque nunca pensei que os romancistas e poetas quisessem dizer mais do que dizem. [...] Um professor de literatura da Escola de Letras de La Habana dedicou muitas horas à análise de *Cem anos de solidão* e chegou à conclusão – adaladora e deprimente ao mesmo tempo – de que não tinha solução. Isso me convenceu de uma vez por todas de que a mania de interpretar acaba sendo, em última análise, uma nova forma de ficção, que às vezes termina em disparates.

[...] Tenho um grande respeito, e principalmente um grande carinho, pelo ofício de professor e por isso mesmo me reconforta saber que eles também são vítimas de um sistema de ensino que os induz a dizer besteiras. [...] [Lembro-me de um] professor de literatura do colégio, um homem modesto e prudente que nos conduzia pelo labirinto dos bons livros sem interpretações rebuscadas. Esse método possibilitava a

seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. Em síntese, *um curso de literatura não deveria ser mais do que um bom guia de leituras. Qualquer outra pretensão só serve para assustar as crianças* (apud LERNER, 2002, p. 73-75, grifos meus).

Na sequência da citação deste trecho de García Márquez, Delia Lerner (2002) comenta que o tratamento escolarizado da leitura (e especialmente da leitura literária) é perigoso, porque pode distanciar os leitores em formação, ao invés de aproximá-los. Defende, contudo, que é possível ter esperanças, haja vista a possibilidade de que “o professor assuma o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele” – postura com a qual pactua o romancista latino-americano, ao citar o exemplo de seu professor de literatura do colégio. Somente assim é que se fará da escola “um âmbito propício para a leitura”, o que quer dizer “abrir para todos as portas dos mundos possíveis, inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegar a ser cidadãos da cultura escrita” (LERNER, 2002, p. 75).

Poderíamos objetar que, contudo, a formação do leitor – e especificamente a do leitor de literatura – não necessariamente passa pela escolarização formal, e que, portanto, não tem relação direta com o tratamento dispensado ao texto literário pela escola. A pesquisadora Marta Pinheiro (2006), entretanto, ao debruçar-se sobre a formação do pré-adolescente como leitor de literatura, no Brasil e em Portugal, conclui que as leituras realizadas pelos alunos fora de sala de aula apresentam alto grau de dependência em relação às práticas de leituras escolares, sendo

que os valores aí implicados são propugnados, principalmente, através do livro didático.

Entendemos, pois, que, na atualidade, quando a imensa maioria dos professores que ensinam leitura e literatura na educação básica toma os livros didáticos como livro-texto ou como principal fonte de pesquisa para a elaboração de seus cursos e de suas aulas (conforme nos diz não apenas a experiência docente, mas também um corpo infindo de pesquisas recentes), é importante sabermos de que modos a leitura e a literatura são abordadas em tais manuais – se queremos, ao menos como projeção de presente e futuro, uma escola tal qual a que propõe Lerner, e cursos de Literatura como os que são propostos por García Márquez. Não discutiremos aqui a pertinência ou não da adoção, pelas escolas, dos livros didáticos, menos ainda o processo desencadeado pela proliferação destes artefatos culturais que culmina na infantilização docente, conforme já sinalizado por algumas pesquisas (ZILBERMAN, 2005); noutra perspectiva, também não os defenderemos como bons e/ou necessários. Contudo, não podemos negar a importância deste aparato, artefato, produto ou objeto cultural para as práticas de ensino de leitura e literatura e, assim, de formação de leitores no Brasil.

Apenas para confirmarmos, ainda mais uma vez, a importância dos livros didáticos na consolidação de práticas de ensino de leitura e literatura, especificamente na escolarização básica, basta nos lembrarmos de que o Governo Federal, mediante o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio, adquire e distribui livros de língua portuguesa (e também de outras disciplinas escolares) para todos

os estudantes matriculados nas redes públicas brasileiras, com cifras astronômicas, quer no que tange ao volume de exemplares negociados, quer no que tange ao custo deste “investimento” (que abrange desde o lançamento de editais para editoras que se candidatam a fornecedoras, até os procedimentos de avaliação técnica pelas equipes do Ministério da Educação, de escolha de professores, aquisição e distribuição dos livros)¹³.

Antes de chegarmos à produção de dados e análises é preciso dizer, porém, que a conceituação a respeito do que vem a ser um livro didático não é consensual (haja vista a diversidade de suportes, finalidades, modos de produção etc.); no entanto, nós aqui trabalharemos com seu conceito mais tradicional. Antônio Augusto Gomes Batista, por exemplo, resgata definições propostas por Alaíde Lisboa Oliveira (1968), João Batista Oliveira et al. (1984) e Magda Soares (1996), sistematizando-as da seguinte maneira: é um livro que é adquirido no início do ano, que vai sendo utilizado no decurso do ano letivo e que é empregado pela escola no desenvolvimento dos processos de ensino (BATISTA, 1999, p. 534). Em seguida, o autor apresenta várias lacunas nesse entendimento tradicional dos livros didáticos, lacunas que concordamos existirem, mas, para nós aqui, nenhuma das objeções sinalizadas por ele tem procedência: trabalhamos com livros didáticos que atendem estritamente a esses três descritores.

Na perspectiva teórico-metodológica com que trabalhamos, a historiografia das práticas de ensino de leitura e literatura pode-se abrir a objetos tradicionalmente desprestigiados (como os

¹³ Consultar, a este respeito, DALVI, 2010, p. 136-163.

livros didáticos), pois seu escopo compreende – além dos objetos mais canônicos, como a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida – também a cultura popular em contato com a cultura letrada, as representações e práticas discursivas partilhadas pelos intercambiantes grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural etc.: ou seja, partindo-se do entendimento de que não existe “cultura”, mas “pluralidade de culturas”, cujos contornos são cada vez mais rasurados, qualquer objeto material produzido pelo homem (como é o caso dos livros didáticos) pode ser tomado como objeto cultural. Desse modo, a linguagem e as práticas discursivas constituem a substância da vida social que se torna esteio para essa noção mais ampla de cultura e de História Cultural – e a escola, matriz do ensino programático e obrigatório de leitura e literatura, tem que ser considerada como importante comunidade de interpretação e apropriação dos bens e paradigmas culturais coletivamente produzidos e privativamente distribuídos.

Os dados e as análises propostas: Amaral et al. (2003)

O livro *Novas palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio (2003), publicado pela editora FTD, organiza-se como volume único não-consumível. Apresenta-se dividido em três distintas subáreas do ensino de língua portuguesa (ou, como se costuma dizer na escola, “frentes”): Literatura, com vinte e sete capítulos (p. 11-326); Gramática, com vinte e três capítulos (p. 327-514); e Redação e Leitura, com vinte e quatro capítulos (p. 515-624). É interessante notar que essa estrutura tripartite contraria as orientações dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, que propõem que tais subáreas sejam trabalhadas organicamente, ou seja, tendo o texto (literário ou não) como ponto de partida e chegada – para o ensino de leitura, literatura, análise e reflexão linguística e produção escrita e oral. Outro ponto que merece destaque é o tratamento anacrônico do que os PCN chamam de “produção de texto” com o nome de “redação”, em *Novas palavras*¹⁴.

Considerando-se o recorte com que elegemos trabalhar – a poesia contemporânea –, *Novas palavras* traz um capítulo específico para o que chama de “Tendências contemporâneas”. Este capítulo, de número vinte e sete, na seção dedicada à Literatura, organiza-se assim: a) leitura de um poema de Haroldo de Campos, seguida de atividades; b) apresentação do momento histórico das “tendências contemporâneas”; c) apresentação dos “movimentos, escritores e obras” da “literatura contemporânea”; e d) apresentação das “manifestações literárias das últimas décadas”.

Já de saída percebemos uma inadequação no tratamento dispensado ao que os autores rotulam como tendências contempo-

¹⁴ Magda Soares assim explica a diferença entre um e outro termos: “no quadro dessa nova concepção de língua [como discurso, forma de interlocução], a prática e o uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de situações de enunciação em que a expressão escrita se apresenta como a alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados. Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre *redação* – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e a *produção de texto* – o estabelecimento de interlocução com um leitor. [...] enquanto a *redação* é orientada pelo pressuposto de um modelo a ser seguido, a *produção de texto* é orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre determinam o texto [...], condizem ao uso de uma certa variedade de língua, um certo registro, um ‘como’ dizer” (SOARES, 1999, p. 62, grifos da autora).

râneas, pois o poema de abertura do capítulo, assinado por Haroldo de Campos, foi publicado originalmente em 1956 – portanto, há mais de meio século. Outro fato interessante é que a fonte bibliográfica não é um livro de Haroldo de Campos, mas uma outra obra de cunho didático, no caso, o título *Poesia concreta*, da Coleção Literatura Comentada, publicada pela editora Abril, que virou febre na década de 1980, como instrumento de divulgação de nossa literatura para leitores em processo final de escolarização.

Na sequência, apresenta-se o momento histórico coetâneo às “tendências contemporâneas”, numa escalada meteórica, que começa com a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, perpassa o governo de Juscelino Kubistchek, o golpe militar, e termina com o atual período democrático, citando-se de Tancredo Neves a Luís Inácio Lula da Silva (sem se esquecer, é claro, de José Sarney, Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso): tudo isso em cinco curtos parágrafos; e, a seguir, chegamos ao terceiro item do capítulo, “Principais tendências da literatura contemporânea brasileira: movimentos, escritores e obras”, organizado em “I – Poesia entre 1956 e 1968”, “II – Prosa entre 1956 e 1968” e “III – Teatro: o renascimento do gênero”. Na abordagem da “poesia entre 1956 e 1968”, afirma-se que:

Uma sucessão de novas vanguardas poéticas oscila entre o *formalismo*, a experimentação estética radical, o não comprometimento da literatura com a substância do real e, inversamente, a *participação*, o engajamento, o compromisso sociopolítico, a adesão da arte à necessidade de expressar a vida.

Em ambas as tendências, verifica-se uma interpenetração entre a palavra, a música popular e a crítica, como demonstram seus movimentos artísticos de maior expressão – o Tropicalismo, a Bossa Nova, o Cinema Novo etc. –, que projetam o Brasil no contexto mais amplo da cultura mundial. (AMARAL et al., 2003, p. 314-315, grifos dos autores).

Ressaltamos o que nos parece uma inadequada – porque pouco mediada – oposição entre “formalismo” e “participação”, pois faz supor que é possível uma desvinculação entre poética e política. Não sabemos exatamente a que “tendências” propriamente ditas os autores aludiam (cujos polos extremos seriam o formalismo e a participação), mas em relação a ambas haveria “interpenetração entre a palavra, a música popular e a crítica”. Depois, são citados como movimentos artísticos (e não mais como “novas vanguardas poéticas”) os movimentos Tropicalismo, Bossa Nova e Cinema Novo. Perguntamos: se o tópico era destinado à poesia e se o parágrafo de abertura aludia a “novas vanguardas poéticas” é possível, então, deduzir que o livro didático em questão está pondo tais movimentos na condição de “vanguardas” e, mais, “poéticas”? É isso? Estes dois parágrafos nos soam, pois, inadequados, quer do ponto de vista redacional, quer, principalmente, se submetidos a um rigor de leitura especializada.

A seguir, Amaral et al. (2003) apresentam o Concretismo. O conteúdo é introduzido por uma citação de Eugen Gomringer (via Alfredo Bosi, na *História concisa da literatura brasileira*) e “ilustrado” por uma foto dos irmãos Campos com Décio Pignatari. No âmbito da poesia concreta, circunscrevem os três já men-

cionados e mais Ferreira Gullar, Wladimir Dias Pino, Reinaldo Jardim, José Paulo Paes, José Lino Grünwald e Pedro Xisto (p. 315). Afirmam que em Belo Horizonte, na década de 1950, a revista *Tendência* – “de matriz concretista” – dá voz e vez aos mineiros Rui Mourão, Fritz Teixeira de Salles, Afonso Ávila e Afonso Romano de Sant’Anna; que em 1958 “uma cisão no movimento concretista leva o grupo carioca (Ferreira Gullar e Reinaldo Jardim) a criar o ‘Neoconcretismo’ e o ‘Não-objeto’” (AMARAL et al., 2003, p. 315); e que a publicação de *Lavra-lavra*, de Mário Chamie, em 1962, teria sido o estopim para o lançamento da Poesia-práxis, que absorveu nomes como os de Mauro Gama, Armando Freitas Filho e Camargo Meyer.

Por fim, o item dedicado à poesia contemporânea termina:

Em oposição às tendências predominantemente formalistas, que se organizam em torno do Concretismo, vale lembrar o grupo Violão de Rua, liderado por Moacir Félix. Com forte influência do existencialismo de Jean-Paul Sartre e intensa participação social, o grupo atua de 1962 a 1964. Os poetas construtivistas, como Walmir Ayala, e os novos poetas formalistas, mais preocupados em *testemunhar o real* que seus predecessores (Alberto da Costa e Silva, Mário Faustino e Lélia Coelho Fota), fecham esse panorama, que se configura até os nossos dias, *sem alterações expressivas*. (AMARAL et al., 2003, p. 316, grifos meus).

Questionamos, pois, a afirmação de que os poetas construtivistas e os novos formalistas estariam “mais preocupados em

testemunhar o real” e que o panorama da poesia contemporânea seria o apresentado pelo livro didático, que se teria perpetuado dos anos de 1960 à atualidade, “*sem alterações expressivas*”. É preciso que se ignorem as discussões teóricas que atravessaram o século XX no âmbito da Teoria Literária para que se afirme com tranquilidade uma preocupação em “*testemunhar o real*” – que, leitores do livro didático em questão, poderíamos supor ausente nos poetas anteriormente apresentados; e, mais, é preciso que se varra para debaixo do tapete toda a fervilhante produção poética brasileira daí por diante (inclusive a atualíssima, em revistas, sites, blogs etc.) para se afirmar a ausência de expressividade das alterações ocorridas no panorama literário nacional.

O que nos parece sintomático desta apresentação que *Novas palavras* faz da poesia contemporânea é, por um lado, o cuidado em citar uma extensa e pretensamente ampla listagem de autores que se enquadrariam nas “*tendências contemporâneas*” e, por outro lado, a ausência de textos para leitura literária, pois o único poema reproduzido no tópico destinado propriamente à poesia é *luxo/lixo*, de Augusto de Campos, publicado em *Viva Vaia* – poema que coaduna de modo muito expressivo as tendências “*formal*” e “*social*”. Outro aspecto a ser considerado é a inapropriada compreensão das vertentes estéticas cinquentistas como “*contemporâneas*”: ao menos para o aluno de ensino médio, cuja idade varia, normalmente, dos 15 aos 18 anos, chamar de contemporâneo algo que ocorreu há 60 anos (ou seja, mais de meio século atrás) soa no mínimo estrambótico¹⁵. Por fim, pa-

¹⁵ Wilberth Salgueiro, em *Forças e formas: aspectos da poesia brasileira contemporânea*

rece-nos que há uma bastante injusta lacuna na apresentação da poesia brasileira dos anos de 1970, pois, da “Poesia entre 1956 e 1968” (p. 314-316) passa-se às “Manifestações literárias das últimas décadas” (p. 321-326), onde se aborda a poesia produzida posteriormente à abertura política da década de 1980.

Citando *Literatura e resistência* (BOSI, 2002), Amaral et al. (2003, p. 321) afirmam que as manifestações literárias das últimas décadas têm-se dividido em dois polos: a) uma literatura “de apelo”, hiper mimética, produzida para o leitor de massa, com procedimentos de efeito próprios da indústria cultural, que se enraizaram na literatura culta a partir de vertentes orientadas para públicos específicos (literatura homossexual, adolescente, minoritária etc.); e b) uma literatura hipermediadora, do “maneirismo pós-moderno”, que mistura estilos e clichês do passado, como a paródia, a colagem, as citações e as alusões.

No campo específico da poesia, em “Manifestações literárias das últimas décadas” citam-se os seguintes nomes¹⁶: Adélia

(dos anos 70 aos 90), em 2002, por ocasião da primeira edição de seu livro, que fora antes tese, assim se expressou: “percebo, sem tanta surpresa, que o ‘contemporâneo’ do título envelheceu” (SALGUEIRO, 2002, p. 11) – observação que se coaduna à nossa afirmação de que chamar, hoje, de “contemporânea” a literatura brasileira produzida nos anos de 1950 é inadequado. Se envelheceu o “contemporâneo” em relação à poesia dos anos de 1970 a 1990 nos anos 2000, como não haverá envelhecido o “contemporâneo” em relação à poesia dos anos de 1950 ou 1960?

¹⁶ Soam como lacunas, nessa lista que se pretende ampla, nomes que têm comparecido recorrentemente nas antologias, estudos e panoramas da poesia brasileira contemporânea (mesmo que alguns desses autores tenham estreado nas décadas de 1940 e 1950): Adão Ventura, Ângela Melim, Armando Freitas Filho, César Leal, Cora Coralina, Dora Ferreira da Silva, Francisco Alvim, Glauco Mattoso, Helena Kolody, Hilda Hilst, Horácio Costa, Ivo Barroso, Jorge Wanderley, Leila Mícolis, Lélia Coelho Frota, Lupe Cotrim Garaude, Manoel de Barros, Marco Lucchesi, Marcus Accioly, Marcus Freitas, Maria Ângela Alvim, Miguel Marvillá, Neyde Archanjo, Olga Savary, Orides Fontela, Paulo Henriques Britto, Ricardo Aleixo, Roberto Piva, Rodrigo Garcia Lopes, Ruy Espinheira Filho, Waldo Motta, Zila Mamede, etc.

Prado, Adriano Espínola, Affonso Henriques Neto, Alexei Bueno, Ana Cristina Cesar, Antônio Cícero, Antônio Fernando Franceschi, Arnaldo Antunes, Astrid Cabral, Augusto Massi, Bruno Tolentino, Cacaso, Carlito Azevedo, Cláudia Roquete-Pinto, Chacal, Denise Emmer, Donizete Galvão, Fernando Py, Ivan Junqueira, João de Jesus Paes Loureiro, Josely Vianna Baptista, Lu Menezes, Moacir Amâncio, Nelson Ascher, Paulo Leminski, Regis Bonvicino, Roberto Pontes, Sebastião Uchôa Leite, Tite de Lemos, Wally Salomão e Weydson Barros Leal.

Fica evidente neste paideuma a tentativa de fugir à unanimidade em torno do eixo Rio-São Paulo, pela inclusão de autores de outras regiões do país, e ainda mais evidente a tentativa de contemplar desde autores que iniciaram sua produção nos anos de 1960 e 70, estendendo-se pelas décadas seguintes, até autores “novos”. Nesse sentido, é interessante a reflexão que se faz, em diálogo com a citação de Walnice Nogueira Galvão de que “Não se pode deixar de constatar que a poesia escapou, pelo menos por enquanto, à mercantilização [...] [porque] o mercado não se interessa por ela, o que [...] de certo modo a preserva” (GALVÃO, 2002, s. p.), ou seja, é interessante que esta seção do livro didático afirme que “A efervescência poética a que assistimos em todo o país, divulgada por meio de livros de pequena tiragem, revistas, jornais, antologias e pela internet, mostra que a poesia, vencendo as barreiras do mercado, continua viva e atuante na passagem do milênio” (AMARAL et al., 2003, p. 321) – especialmente depois de ter defendido que a poesia contemporânea veio dos anos de 1960 à atualidade “sem alterações expressivas”.

Os dados e as análises propostas: Cereja e Magalhães (2003)

O livro *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2003), publicado pela editora Atual, organiza-se também como volume único não-consumível e apresenta-se do mesmo modo dividido em três distintas subáreas do ensino de língua portuguesa: Literatura, Produção de Texto e Língua. A diferença em relação a Amaral et al. (2003) é que as subáreas não estão tratadas em unidades separadas, mas em capítulos específicos agrupados em unidades cujo título principal se refere a escolas literárias, numa perspectiva de ensino que privilegia a história da literatura. Por exemplo, na “Unidade 9”, intitulada “A Literatura Contemporânea”, temos dois capítulos dedicados à Literatura (“Capítulo 45 – A geração de 45” e “Capítulo 48 – Tendências da Literatura Contemporânea”), um dedicado à Produção de Textos (“Capítulo 46 – O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade e o senso comum”) e um dedicado à Língua (“Capítulo 47 – A colocação pronominal”). Permanece válida a observação que fizemos anteriormente quanto à inadequação às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, que propõem que tais subáreas sejam trabalhadas organicamente, ou seja, tendo o texto (literário ou não) como ponto de partida e chegada – para o ensino de leitura, literatura, análise e reflexão linguística e produção escrita e oral. Neste caso, o tratamento estanque está apenas mais bem dissimulado, mas os capítulos não se interligam compondo uma abordagem orgânica que privilegie o texto ou os gêneros.

Dentro da unidade dedicada à literatura contemporânea (p.

459-511), na realidade, o único capítulo que trata efetivamente do tema é o capítulo 48, "Tendências da Literatura Contemporânea" (p. 489-497), que se estrutura da seguinte forma: a) "Os anos 1950-1960"; b) "Leitura: 'beba coca cola', de Décio Pignatari, e 'Agosto 1964', de Ferreira Gullar"; e c) "A literatura brasileira hoje". O outro capítulo de Literatura que compõe a Unidade nos parece ali inadequado, já que trata da literatura produzida pela chamada geração de 1945. Na abertura, o capítulo 48 traz uma reprodução de "Seja marginal seja herói", de Hélio Oiticica, ladeada pela seguinte explicação: "[a obra] expõe de forma sintética um dos dilemas que se colocavam na vida política e cultural do Brasil nas décadas de 1960 e 1970". Como se trata da abertura do capítulo, essa explicação encaminha o leitor para a expectativa de que se tratará da literatura produzida ao longo dessas décadas (60 e 70), o que, no entanto, é desmentido pelo subtítulo que vem logo a seguir: "Os anos 1950-60" (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 489).

Na versão mais recente do livro (mas agora não mais em volume único, mas em três volumes), publicada em 2004, a imagem de abertura foi substituída por "Nota vermelha", de Gonçalo Ivo, cuja legenda é a seguinte: "[a obra é] uma das expressões da arte contemporânea no Brasil" (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 394). Essa simples mudança induz o leitor, numa perspectiva comparativa, a supor que entre a edição de 2003 e a de 2004 houve uma atualização daquilo que se denomina como "literatura contemporânea", num salto dos anos de 1960 (com Oiticica de "patrono") para os 2000 (com Ivo, na mesma função). Confirmando essa expectativa, mas, ao mesmo tempo, preparando o recuo no

tempo que vem a seguir, a edição mais recente traz, logo abaixo da reprodução de “Nota vermelha” a seguinte afirmação: “A literatura desta primeira década do século XXI está diretamente ligada às tendências que se formaram na segunda metade do século XX. Engajamento social, experimentalismo formal e mistura de tendências estéticas são alguns dos traços que marcaram a produção contemporânea” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 394).

Retornando ao livro de 2003, o capítulo que trata das tendências contemporâneas inicia-se com um panorama histórico, na sua primeira página (p. 489): o governo de Juscelino Kubistchek e o Plano de Metas, a Revolução Cubana, a Bossa Nova, o Cinema Novo, o Teatro de Arena, as vanguardas concretas, os festivais de música, o golpe militar de 1964, o Teatro Oficina, os Centros Populares de Cultura e o Ato Institucional n.º 5. No entanto, uma apresentação extremamente sintética inviabiliza que um estudante menos familiarizado com conteúdos de História recente do Brasil e com certos dispositivos culturais possa inferir as informações ou conteúdos pressupostos.

A seguir, apresenta-se o Concretismo como “a principal corrente de vanguarda em nossa literatura” (p. 490) e citam-se seus nomes principais e a importância da revista *Noigandres*. Uma vez explicitadas aquelas que seriam as características da poesia concretista, “ilustra-se” o conteúdo com o poema “pós-tudo”, de Augusto de Campos, que, curiosamente, é da década de 1980. Na sequência, abre-se espaço para a poética de Ferreira Gullar, apresentada como “a poética da resistência”, já que depois de uma aproximação da poesia concreta o autor teria, pouco antes do golpe militar de 1964, retomado o verso discursivo para a

abordagem de temas de interesse social. Essa abordagem engajada teria aproximado o autor de nomes como Antonio Callado, José J. Veiga, Gianfrancesco Guarnieri e Chico Buarque (p. 491). Por fim, encerrando-se o breve panorama da produção gullariana, enumeram-se obras recentes (no caso, *Muitas vozes*, de 1999, e *Um gato chamado gatinho*, de 2000).

Na seção de “Leitura”, são reproduzidos os poemas “beba coca cola”, de Décio Pignatari, e “Agosto 1964”, de Ferreira Gullar, seguidos de cinco questões discursivas, cujo intuito é orientar a apropriação dos textos literários, permitindo a formulação de uma leitura crítica e, ao mesmo tempo, previsível. Da mesma forma como ocorrera em Amaral et al. (2003), em relação ao poema de Haroldo de Campos, a fonte citada para o poema de Pignatari é a coleção *Literatura Comentada*, da editora Abril, o que denota, de um lado, a reputação que a coleção alçou e, de outro lado, o descaso com o acesso às fontes originais de publicação.

Se a coleção *Literatura Comentada* – especialmente o volume dedicado à Poesia Concreta – se faz presente não apenas em um dos livros analisados, mas nos dois, há aí um dado interessante: ela mesma, como uma coleção de divulgação de nossa literatura, é tomada como parâmetro para mensurar que textos são representativos de que correntes/vertentes estéticas, legitimando sub-repticiamente o conteúdo escolar(izado) veiculado pelo livro didático. Ou seja: ao invés de desmerecer o livro didático, por citar uma fonte secundária para o texto literário, a explicitação de que tal ou qual texto encontrava-se já, antes, reproduzido na populárrima coleção (*Literatura Comentada*) reafirma a pertinência do

recorte empreendido pelo manual escolar.

Finalizada a seção “Leitura”, que inclui exercícios de compreensão/interpretação, segue-se a seção “Tropicalismo: chiclete com banana” (p. 493), que apresenta um painel da cultura musical brasileira na década de 60 do século XX, citando nomes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes, Tom Zé, Torquato Neto, Capinam, Rogério Duprat, Chico Buarque e Geraldo Vandré. Explica-se que

Combatendo, por um lado, a música unicamente ligada às tradições, naquele momento representada por Chico Buarque, e, por outro, a música de protesto, representada principalmente por Geraldo Vandré, os tropicalistas partiam das inovações musicais introduzidas pela Bossa Nova e ideologicamente se inspiravam nas ideias da antropofagia de Oswald de Andrade, buscando uma música que ‘deglutisse’ ao mesmo tempo Os Beatles com suas guitarras elétricas, a Bossa Nova de João Gilberto, Vinícius de Moraes e Tom Jobim e o regionalismo de Luís Gonzaga.

Recuperando também certas propostas lançadas pelos modernistas de 1922, tais como a técnica cinematográfica, a fragmentação e a enunciação caótica, o movimento tropicalista aproximava-se em parte do Concretismo, que perseguia a mesma tradição (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 493).

Para além da impropriedade da filiação de Chico Buarque à música “unicamente” ligada às tradições e da afirmação sem me-

dição de que o Concretismo “perseguiu a mesma tradição” [que os tropicalistas], ou seja, a dos modernistas de 1922, a seção “ilustra” seu conteúdo com a capa do disco *Tropicália*, de 1967, e com reprodução de parte da canção “Tropicália”, de Caetano Veloso – significativamente, mais uma vez, citando como fonte o volume dedicado ao cantor e compositor baiano na coleção Literatura Comentada.

Encerrando o capítulo e descartando a parte que aborda a prosa (subdividida em “A crônica”, “O conto”, “O romance” e “O teatro” – este último inadvertidamente incluído no grupo), temos um trecho curioso:

As últimas produções literárias brasileiras, da décadas de 1970 até o final do século XX, 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; MARGALHÃES, 2003, p. 494).

A despeito, efetivamente, de lacunas críticas e historiográficas, a explicação para a ausência de nomes ou obras representativas de autores que se lançaram no mundo literário depois de 1970 soa mais como um mea-culpa para a lacuna do livro didático que qualquer outra coisa. Manuel da Costa Pinto, em

Literatura Brasileira Hoje, diz que “escrever a história do presente é sempre arriscado” e que “a crítica literária também é risco – mesmo quando não expressa uma opinião pessoal, mas procura entender a importância que autores e obras adquiriram dentro de nosso sistema literário” (PINTO, 2004, p. 10-11). No entanto, para ficarmos apenas no óbvio, já há para a geração dita marginal uma representativa fortuna crítica, que se apresenta acompanhada, por exemplo, da importante antologia *26 poetas hoje* (HOLLANDA, 1976) e dos panoramas *Poesia jovem anos 70* (HOLLANDA; PEREIRA, 1982) e *Poesia marginal dos anos 70* (CAMPEDELLI, 1995). Para os anos subsequentes é inegável a importância de outras reuniões, panoramas e estudos¹⁷, como *Antologia da nova poesia brasileira* (SAVARY, 1992), *Antologia da poesia, crônica e conto contemporâneos* (TRINDADE, 1993), *A literatura feminina no Brasil contemporâneo* (COELHO, 1993), *Esses poetas: uma antologia dos anos 90* (HOLLANDA, 1998), *Forças e formas: aspectos da poesia brasileira contemporânea (dos anos 70 aos 90)* (SALGUEIRO, 2002) e *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX* (MORICONI, 2002) – e poderíamos incluir aí ainda as seções dedicadas aos anos 70, 80 e 90 das duas antologias de Ítalo Moriconi intituladas *Os cem melhores contos brasileiros do século* e *Os cem melhores poemas brasileiros do século* (MORICONI, 2000, 2001). Além desses livros, há uma variada gama de ensaios que, há época de publicação do

¹⁷ Dadas a público depois da data de publicação do livro didático em pauta, incluíramos, também, as seguintes obras: *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira* (RUFFATO, 2004), *Mais 30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira* (RUFFATO, 2005), *Literatura Brasileira Hoje* (PINTO, 2004) e *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI* (CARNEIRO, 2005).

livro didático, já haviam sido dados a lume: “*C’est fini la utopia*, mas a guerra continua: poesia brasileira contemporânea (BUE-NO, 1997); “Políticas da poesia hoje” (PEDROSA, 1999); “Novas assinaturas poéticas” (NASCIMENTO, 2000); e “*Play it agains, marginais*” (MEDEIROS, 1998).

Quanto à poesia, Cereja e Magalhães (2003) têm o cuidado de mencionar que os poetas da década de 1970 tinham dificuldades em fazer suas obras circularem, razão pela qual ou utilizavam uma linguagem indireta e metafórica ou partiam para a criação de revistas e jornais literários, folhetos, pôsteres, cartazes, caixas de poemas, *happenings*, shows e até “chuva de poesia”, em caminhos alternativos para a divulgação e distribuição da criação literária. Assim, de acordo com o livro didático, os poetas se aproximam da música popular e os compositores apresentam tal sofisticação em suas letras que estas passam a ser reconhecidas como literárias: como exemplo desse novo perfil artístico são citados Waly Salomão, Capinam, Cacaso, Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Fernando Brandt, Beto Guedes, Djavan etc. (p. 494-495). Por fim, afirma-se que

O número de poetas é imenso. Além dos já citados e do tropicalista Torquato Neto [...], destacam-se, entre outros, Paulo Leminski, Ana Cristina Cesar, Charles, Chacal, Alex Polari, Ulisses Tavares, Nicolas Behr, Francisco Alvim, Roberto Piva, Alice Ruiz.

A produção desse período conta com tendências variadas, que vão das que apresentam influências dos modernistas de 22 (Bandeira

e Oswald, principalmente), de Drummond e Cabral, às que se ligam ao Concretismo, ainda vivo e atuante.

De modo geral, o que caracteriza essa vasta produção poética é o experimentalismo, a recuperação da oralidade, a preocupação ideológica e a irreverência (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 495).

Parece-nos que, da mesma forma como afirmamos em relação a *Novas palavras* (AMARAL et al., 2003), o que é sintomático desta apresentação da poesia contemporânea é, por um lado, a preocupação em citar uma extensa e pretensamente ampla listagem de autores que se enquadrariam nas “tendências contemporâneas” e, por outro lado, a quase ausência de textos para leitura literária. No entanto, como vantagem, *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003), diferentemente de *Novas palavras*, não ignora a fervilhante década de 1970. Ambos os livros, contudo, mesmo sendo publicados nos anos iniciais da década de 2000, ignoram solenemente a produção final dos anos de 1990.

As conclusões

No início deste texto, perguntávamos: que autores e obras aparecem nos livros didáticos em foco, sob o rótulo de “poesia contemporânea”? Que práticas e representações do ensino de leitura e literatura (e, portanto, da formação de leitores escolarizados) são subjacentes à apresentação da poesia contemporânea pelos livros didáticos de língua portuguesa e literatura destinados ao ensino médio, publicados dos anos 2000 para cá?

Para a primeira questão, parece-nos tranquilo responder com o cotejamento dos livros didáticos que empreendemos nas linhas acima. Estão indubitavelmente presentes: o Concretismo, a poesia de marcação mais social (como certa vertente da produção gullariana) e o Tropicalismo. Com menos destaque, aparecem alguns compositores da nossa MPB *standard*, além de Ana Cristina Cesar, Cacaso, Chacal, Paulo Leminski e Waly Salomão – como representativos dos “novos” nomes, já que constantes em ambas as obras didáticas.

Antes de encaminharmos uma sistematização de nossas respostas à segunda questão que propusemos, precisamos nos reportar àquilo que Paul Ricoeur, em *Temps et récit*, chama de encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” (RICOEUR, 1985). Os livros escolares instituem, no processo de formação do leitor, certo modo de apropriação dos conteúdos escolares e, portanto, também da literatura. Dada a unanimidade das abordagens que instituem uma experiência narrativa linear do que teria sido nossa produção cultural escrita (já que se apresentam, encadeadas, a literatura colonial, romântica, realista, etc., até chegar à “contemporânea”), o leitor em formação apreende uma estrutura binarista de mundo (em que as escolas ou períodos literários se sucedem por oposição estético-ideológica, como consequência de uma visão de mundo condicionada – ou determinada – por fatores sociais e econômicos). Essa representação de mundo que se perpetua legitimada pela “pedagogização” da vida é decorrente de uma perspectiva historiográfica que se ocupa da história das ideias, a partir de conjunturas e estruturas – cuja aspiração seria a consecução de uma história da totalidade, como soma cumulativa de fragmentos ou constatações particulares.

Nesse sentido, a invenção que os livros didáticos operam do que

seria a poesia brasileira contemporânea instavelmente se apoia no vácuo existente entre o mundo do texto escolar (que, por sua vez, remete à historiografia e à crítica literárias e também aos outros textos escolares que, como ele, instituíram um modelo genológico de abordagem do conteúdo literário) e o mundo do leitor – já que uma apropriação efetiva do conteúdo que supostamente está em pauta exigiria o domínio de um corpo de referências culturais que, via de regra, não existe. A fratura que se instaura entre o que é marcado como “contemporâneo” (que nos livros didáticos significa a literatura produzida do Concretismo em diante) e o que é efetivamente a “contemporaneidade” do leitor presumido do texto escolar impede uma apropriação ativa, tendo como consequência que os nomes, textos, movimentos e episódios históricos aludidos criam uma massa de informações descartáveis, porque sua ancoragem é impossível.

Há, no entanto, uma possibilidade de trapaça à trapaça que é o livro didático: na obra de Ricoeur (1985), o conceito de refiguração, ou seja, de transformação da experiência temporal do leitor, apela para um conceito de *leitura* como atividade específica de recepção e de reapropriação transformadora. Se, ao invés de tomarmos o livro didático como única fonte e como único suporte de conteúdo escolar, o tomarmos como um guia de leitura – análogo à imagem de alguém que nos apresenta a outro alguém que, até então, desconhecíamos, cabendo a nós, a partir daí, conforme nossos interesses e possibilidades, travarmos um relacionamento –, passa a ser possível enxergar no livro didático uma interessante ferramenta não mais pedagógica, mas formativa. A menção a importantes autores deve ser ativamente apropriada pela escola como porta de entrada para uma exploração direta dos poemas contemporâneos:

nesse sentido, o reduzido número de textos reproduzidos deveria ser compreendido como consequência da expectativa social de que o professor suplementasse aquele material com outros, e de que o próprio estudante de nível médio se ocupasse de manipular seu livro didático como um calidoscópio infinito, girando-o na reinvenção contínua da leitura literária e da formação estética. Mas não é isso o que acontece, sabemos.

Contra uma definição puramente semântica dos textos (no caso, os que se enquadrariam, nos livros didáticos, como “poesia contemporânea”), é preciso entendermos que as formas produzem sentidos, já que “um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura” (CHARTIER, 1991, p. 178). Assim, ao saírem de seu suporte original de veiculação e passarem às páginas do livro didático, os textos literários são “impregnados” por sua linearidade e binarismo, conforme discutimos pouco acima. Porém, o que é mais interessante: o problema dessa abordagem empobrecida do que teria sido/é nossa literatura contemporânea não está na escolarização – porque não pode haver escola sem escolarização (SOARES, 1999). Está em que não tenhamos conseguido instituir processos de formação de leitores que funcionem não apenas na contramão, mas na absoluta independência do modelo de escola que inventamos: assim, somos constrangidos a admitir que os livros didáticos representam não a literatura que temos, mas a que gostaríamos de ter – embora nos custe, do alto de nosso senso crítico e ético, admitir. Uma literatura que não corroesse as bases de nossas certezas, que se subordinasse à nossa necessidade de ordenamento e, pior, de uma didatização precária do mundo.

Referências

ABREU, Márcia. Percursos da leitura. In ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 09-18.

AMARAL, Emília et al. *Novas Palavras: Português* (volume único). 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. In *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, 2005, p. 125-141.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 529-576.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72.

BELO, André. *História & livro e leitura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BUENO, Antônio Sérgio. *C'est fini la utopia*, mas a guerra continua: poesia brasileira contemporânea. In *Boletim CESP*. Belo Horizonte:

Fale / UFMG, 1997, v. 17, n. 21, p. 193-220.

CAMPEDELLI, Samira Youssef. *Poesia marginal anos 70*. São Paulo: Scipione, 1995.

CARNEIRO, Flávio. *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. 2. ed. Paris: Seuil, 2001.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens* (volume único). São Paulo: Atual, 2003.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In *Estudos Avançados*. n. 11, v. 5, 1991, p. 173-191.

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.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Siciliano, 1993.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Musas sob assédio. In *Caderno Mais. Folha de São Paulo*. 17 mar. 2002, s. p. Disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20020317.htm>. Acesso em 02 fev. 2011.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Esses poetas: uma antologia dos anos 90*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1998.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *26 poetas hoje*. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). *Poesia jovem anos 70*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDEIROS, Fernanda Teixeira de. *Play it again, marginais*. In PEDROSA, Célia; MATOS, Cláudia; NASCIMENTO, Evando. *Poesia hoje*. Niterói: EdUFF, 1998, p. 53-68.

MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MORICONI, Ítalo (org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORICONI, Ítalo (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

NASCIMENTO, Evando. Novas assinaturas poéticas. *Jornal do Brasil*, 8 de julho de 1999.

PEDROSA, Célia. Políticas da poesia hoje. In *Luso-Brasílian Review*, n. 36. Madison: University of Wisconsin, 1999.

PETRUCCI, Armando. Lire pour lire: un avenir pour la lecture. In CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. 2. ed. Paris: Seuil, 2001.

PINHEIRO, Marta. *Letramento literário na escola: um estudo das práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PINTO, Manuel da Costa. *Literatura Brasileira Hoje*. São Paulo: Publifolha, 2004.

RICOEUR, Paul. Temps et récit. *Le temps raconté*. Paris: Seuil, 1985, p. 228-263.

RUFFATO, Luís (org.). *Mais 30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RUFFATO, Luís (org.). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SALGUEIRO, Wilberth. *Forças e formas: aspectos da poesia brasilei*

ra contemporânea (dos anos 70 aos 90). Vitória: Edufes, 2002.

SAVARY, Olga (org.). *Antologia da nova poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Rio; Hipocampo, 1992.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 49-74.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A. et al. (orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 1999, p. 17-48.

TRINDADE, Cairo de Assis (org.). *Antologia da poesia, crônica e conto contemporâneos*. Rio de Janeiro: ZMF, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale/Fae/UFMG, 2005, p. 245-266.

Artigo recebido em 05/01/2011 e aprovado em 15/03/2011.

