



ENSINO DA LITERATURA: A LEITURA DOS *BONS AUTORES* NA REVISTA *ESCOLA SECUNDÁRIA* (1957-1963)¹

Luci Schmoeller²

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar artigos sobre o ensino de literatura no ensino secundário, publicados entre 1957 e 1963, na *Escola Secundária*, revista trimestral publicada pela Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário (CADES). Por um lado, procura compreender o que defendiam os autores desses textos sobre os objetivos do ensino da literatura; de outra parte, explora as opiniões dos articulistas acerca dos métodos de ensino para a literatura no secundário brasileiro. Para tanto, utilizamos as reflexões de André Chervel (1990) sobre as transformações das disciplinas-saber em perspectiva histórica, sendo ensejadas por professores e/ou por manuais escolares e periódicos educacionais.

Palavras-chave: Disciplina-saber. Ensino. Literatura.

LITERATURE TEACHING: THE READING OF GOOD AUTHORS IN THE *ESCOLA SECUNDÁRIA* MAGAZINE (1957-1963)

ABSTRACT

This work aims at analyzing articles about literature teaching in secondary education, published between 1957 and 1963, in *Escola Secundária*, quarterly magazine published by the Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário (CADES). On the one hand, it tries to understand what the authors of these texts defended about the objectives of literature teaching; on the other hand, it explores the opinions of writers on the teaching methods for literature in the Brazilian secondary education. Thereunto, André Chervel's (1990) reflections are used on the transformations of the disciplines-knowledge in historical perspective, being provided by teachers and / or by textbooks and educational journals.

Keywords: Discipline-knowledge. Teaching. Literature.

ENSEÑANZA DE LITERATURA: LA LECTURA DE LOS BUENOS AUTORES EN LA REVISTA *ESCOLA SEDUNDÁRIA* (1957-1963)

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo analizar artículos sobre enseñanza de literatura en nivel secundario, publicados entre 1957 y 1963, en la *Escola Secundária*, revista trimestral publicada por Campanha de aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário (CADES). Por un lado, procura comprender lo que defendían los autores de esos textos sobre los objetivos de la enseñanza de la literatura; de otra parte, exploramos las opiniones de los articulistas acerca de los métodos de enseñanza para la literatura en el secundario brasileño. Para ello, utilizamos reflexiones de André Chervel (1990) sobre las

¹Este artigo é parte da tese defendida no programa de pós-graduação em Educação da UDESC em dezembro de 2017.

² Doutora em Educação (UDESC), Mestre em linguística (UFSC), Professora de língua portuguesa do Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari. E-mail: lucischmoeller@hotmail.com



transformaciones de las disciplinas-saber en perspectiva histórica, siendo planteadas por profesores y / o por manuales escolares y periódicos educativos.

Palabras clave: Disciplina-saber. Enseñanza. Literatura.

É impossível dissociar o ensino da literatura do ensino da leitura, mas este artigo espera elucidar a especificidade do ensino da literatura que constituiu um importante pilar no ensino da língua vernácula desde sua gênese. Isto porque, na história da sua escolarização, a literatura serviu, sobretudo, como instrumento de transmissão de modelos linguísticos e morais.

Sabemos que os anos 1950 caracterizaram-se pela renovação na arte brasileira. O Brasil passava por grandes transformações econômicas e sociais, marcadas pelo desenvolvimento e pelo crescimento urbano. Niemeyer desconstruía as formas retas, impulsionando a arquitetura moderna. O rádio dava lugar à televisão. A bossa nova surgiu junto a outras manifestações culturais, como a primeira bienal de arte de São Paulo, colocando o Brasil no cenário da arte internacional. A poesia deixava de lado a discursividade e renovava-se através do concretismo e do neoconcretismo. O movimento da poesia concreta quebrou com a sintaxe tradicional, apropriou-se do espaço, deu lugar à interação com o interlocutor como nunca tinha sido feito, nascia o poema-*praxis* e o poema processo. Além disso, a escola secundária passava por diversas modificações, como o aumento das vagas e a queda da qualidade do ensino em decorrência disto – situações que preocupavam os intelectuais escolanovistas e que impulsionavam a luta pela escola pública, única e laica. Foi neste cenário de mudanças culturais que ocorreram as modificações mais significativas na disciplina de Língua Portuguesa (PIETRI, 2010) e, conseqüentemente, no ensino da literatura.

O ensino da literatura no secundário esteve integrado às disciplinas de Retórica e Poética até 1862, quando houve a ruptura destas duas vertentes e passou a existir a disciplina de Poética e Literatura Nacional, através do Decreto 2.833, segundo Razzini (2000). A autora afirma que a ascensão tardia do ensino da literatura brasileira estava ligada ao fato de que a nossa literatura, até o século XVIII, ser insipiente e precária (RAZZINI, 2000). No entanto, apesar de o estudo gramatical anteceder os estudos da retórica, da poética e, mais tarde, da literatura³, textos literários, primeiramente os clássicos gregos e latinos e depois os de autores

³ Esta ordem de estudos foi herdada da tradição de ensino das línguas clássicas e reproduzida nos estudos das línguas vivas (RAZZINI, 2000).

brasileiros, já eram utilizados como modelos no ensino da língua vernácula. Conforme Razzini (2000), houve uma aproximação da prática de ensino dos clássicos com a prática de ensino dos clássicos nacionais. Esta aproximação ocorreu através da constituição de uma história literária nacional e de um rol das obras consideradas clássicos nacionais. Com a extinção das disciplinas de retórica e poética, nascia a disciplina de história da literatura incorporando, como conteúdos, práticas de leitura – recitação e composição – redação. Só em 1911, segundo Razzini (2000), essa disciplina foi incorporada ao ensino da língua vernácula.

Estas características que permeiam a constituição do ensino da literatura vão imprimir certa cultura, própria da história desta disciplina, que aparecerá nos artigos da revista *Escola Secundária*, um periódico educacional, com publicação trimestral, criado pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que tinha a intenção de auxiliar os professores na elaboração didática, almejando fomentar um ensino secundário renovado. A CADES era parte integrante da Diretoria do Ensino Secundário (DES), regida por Gildásio Amado em meados do século XX no Brasil. A revista publicou dezoito números entre 1957 e 1963, que versavam sobre as diversas áreas do saber, e os artigos noticiavam cursos, práticas, técnicas e métodos de ensino, planejamento de conteúdos, materiais didáticos e avaliação da aprendizagem; isto é, concepções acerca do ensino do vernáculo que se queria divulgar através do periódico. O intento, aqui, é apontar as permanências e as renovações no ensino da literatura que despontavam no cenário educacional através da revista *Escola Secundária*. Neste texto são analisados nove artigos que opinam sobre o papel da literatura no ensino secundário - os professores Freixieiro e Jairo Dias de Carvalho tiveram maior participação no rol dos trabalhos publicados sobre literatura; este último, em vida, pertenceu a associações ligadas à filologia e à literatura; aquele foi crítico literário, professor, um dos que mais contribuiu para as publicações da revista *Escola Secundária*, talvez por ser, também, revisor das edições da revista.

Para tanto, consideramos que as disciplinas-saber passam por transformações: inovações e permanências disputam esse espaço que parece não se modificar. Segundo Chervel (1990, p. 198), “a disciplina, ainda que pareça imune por todos os lados, não é uma massa amorfa e inerte. Vê-se de repente florescerem os ‘novos’ métodos que dão testemunho de uma insatisfação e dos quais o sucesso é também o questionamento ao menos parcial da

tradição”. A renovação do corpo docente também é um fator determinante para a renovação das disciplinas-saber, bem como a realização de conferências e de congressos e a publicação de manuais escolares, periódicos pedagógicos, entre outros impressos (CHERVEL, 1990). Só é possível evidenciar esse papel ativo e criativo das disciplinas-saber através da pesquisa histórica.

O que diziam os professores sobre os objetivos do estudo literário no ensino secundário

Na edição de junho de 1958, o professor Freixieiro (1958, p.51), crítico literário, professor e revisor do periódico, afirma que a finalidade por excelência do estudo literário nada mais é do que “educar pelo sentimento da beleza”. Já Jairo Dias de Carvalho, filólogo e professor, membro da Academia Brasileira de Filologia, acreditava que o ensino da literatura serviria para assimilação natural da linguagem literária, de modo análogo ao que acontece com a língua falada, em que o domínio e a assimilação ocorrem a partir do convívio no seio familiar e na primeira escola (CARVALHO, 1959). Assim, o estudo da língua materna deve contemplar a leitura, por inteiro, das obras mais representativas da literatura vernácula, sem as quais, segundo Carvalho (1959), é muito difícil alguém escrever com segurança e desenvolvimento. Para Maria da Glória Sá Rosa (1961), professora de Literatura, Língua Portuguesa e História da Arte, doutora *Honoris causa* pela UFMG, uma das obrigações principais de quem leciona Português é despertar, na juventude, o entusiasmo pela leitura dos bons autores.

Da mesma forma, Pinto (1963, p. 76), que foi professor da CADES, escreve:

O importante é desenvolver o senso estético, é preparar o estudante para perceber as sutilezas do pensamento humano, as sensibilidades e o poder do intelecto; o importante, o essencial, é transmitir ao educando um motivo de interesse pela arte literária, apontando-lhe uma utilidade prática, um objetivo imediato; o essencial é fazer o aluno trabalhar o texto. É preciso mostrar ao estudante que o livro é fator de cultura, que não é simples fonte de diversão.

O desenvolvimento do senso estético também é apontado por Coutinho (1959, p. 62) - professor de língua e literatura latinas e um dos fundadores da Academia Brasileira de Filologia - como um dos objetivos mais importantes do ensino da literatura. O gosto e a admiração pelos grandes escritores de língua portuguesa, segundo Coutinho (1959), só

poderão acontecer pela leitura de textos *adequados*. Em outras palavras, é essencial saber escolher os *bons* autores, isto é, aqueles que têm qualidades estilísticas e que são considerados padrões.

Os intelectuais da educação, no começo do século XX, já defendiam o ensino que atingisse uma educação integral. Da mesma forma, os articulistas da *Escola Secundária* defendiam que a literatura serve à obtenção de uma cultura geral. Freixieiro (1958, p. 50), por exemplo, afirma que a “cultura geral é porventura o supremo escopo que se deve atingir, pois ela molda a personalidade do aluno, fá-lo sentir uma verdade que não é uma bitola”, então compreenderá e guardará o que aprendeu sem que o tempo desgaste facilmente. É a cultura geral que poderá formá-lo, convencê-lo e guiá-lo para os caminhos maiores da vida. Para isto, Freixieiro (1958, p. 51) defende apaixonadamente o mergulho nos escritos de Camões, pois, para ele, “Camões vale por si só uma literatura inteira”, é beleza e história, estética e vida.

Outro ponto a ser ressaltado é a inversão copernicana na escola – o professor deixa de ser o centro e o aluno passa a ser central no processo de ensino-aprendizagem - que é apontada pela professora Maria da Glória, em seu artigo: “é preciso, antes de tudo, que o professor se despoje do seu egoísmo, do desejo natural de impressionar a classe e volte-se para o educando, como personagem central de todo o seu sistema de trabalho” (ROSA, 1961, p. 48). Desta inversão copernicana aflora o método psicogenético, de raiz piagetiana, que é citado pelo professor José Benedicto Pinto no seu artigo de 1963, pois ao aluno são apresentadas situações-problema que estimulam a construção de novas estruturas mentais.

Sugestões de métodos de ensino inovadores propostas pelos articulistas

É comum, nos dias de hoje, o estudo literário partir de, ou resumir-se a, memorização dos dados da vida e da obra dos autores, sem o estudo dos textos propriamente ditos. Assim também o faziam os professores na primeira metade do século XX. O professor Fábio Mello Freixieiro ratifica esta afirmação quando critica esse tipo de abordagem no seu artigo para a revista *Escola Secundária*, de 1958. O autor, ao sugerir o estudo literário da obra de Camões, ainda argumenta acerca da insegurança das fontes históricas que ronda os dados sobre a vida do poeta lusitano. Portanto, seria insano inculcar no aluno a memorização de um conjunto de datas e dados de uma vida controversos do ponto de vista histórico. Nas palavras do professor Leodegário (1958, p. 48) – era ensaísta, crítico literário, filólogo, membro da

Academia Brasileira de Filologia-, “decorar nomes de autores e de livros. Isso, quando muito, pode ser história ou cronologia literárias, mas não é literatura”.

A professora Maria da Glória Sá Rosa também sinaliza esta prática e acrescenta que muitos professores valem-se de sua boa oratória e despejam amplo manancial de fatos, curiosidades e informações sobre os autores,

o que os faz granjear certa reputação de ‘sábios’ entre os estudantes”, e que no fim das contas as aulas e tantas explicações não somam mais do que a satisfação de uma vaidade pessoal. O amor pela língua portuguesa, segundo ela, só vem através do convívio com os bons autores e que “só nos recordamos dos autores que conhecemos por meio das obras e não por anotações biográficas (ROSA, 1961, p. 48).

Ainda argumenta que o caminho deve ser o inverso: conhecer o autor, suas doenças, alegrias e pesares, através do estudo da obra, pois “os autores só subsistem através daquilo que escreveram” (ROSA, 1961, p. 48).

Também para o articulista da *Escola Secundária* José Benedicto Pinto (1963), mais vale ler a obra que saber sobre ela. Ele apresenta, em seu artigo, a observação de que 80% dos alunos, naquela época, não liam coisa alguma e não conheciam as literaturas portuguesa e brasileira. A princípio atribui a culpa ao hábito de ler revistas em quadrinhos, segundo ele isto era comum na época, mas retifica culpando a ineficiência do ensino de literatura, que se limita a apresentar a biografia e a obra do autor sem mergulhar na leitura propriamente dita. Pinto (1963, p. 76) critica veementemente a leitura de histórias em quadrinhos: “há professores que indicam a seus alunos certas revistas que publicam romances famosos em quadrinhos, como se o essencial fosse conhecer o enredo da obra”. Carvalho (1960) também critica a leitura dos quadrinhos, argumentando que a substituição dos livros mais representativos da literatura vernácula pelas revistas em quadrinhos acontece por indigência cultural ou preguiça mental. Da mesma forma, Minicucci (1960), que foi professor e orientador da CADES, critica os quadrinhos afirmando que a parte lida é mínima e a imagem gráfica satisfaz o leitor e, portanto, não o auxilia a melhorar o seu vocabulário, função importante da literatura defendida por ele, e acrescenta, em outra passagem do seu artigo, que aquele que só lê histórias em quadrinhos está afastado da boa leitura; os quadrinhos seriam um dos meios de distração que fazem a nova geração não habituar-se à leitura.

Vergueiro (2010) e Sarmento (2014) explicam esses pensamentos viesados, presentes na *Escola Secundária*, acerca dos quadrinhos. O desenvolvimento da indústria tipográfica e os jornais possibilitaram o florescimento das HQ e, os Estados Unidos, no final do século XIX, foi o local que proporcionou elementos tecnológicos e sociais para o seu desenvolvimento. No Brasil, o aparecimento dos gibis e dos super-heróis contribuíram para a popularidade dos quadrinhos entre seus leitores (VERGUEIRO, 2010). Durante a Segunda Grande Guerra, os autores das HQ produziram histórias com temas que a sociedade estava vivenciando, como terror e medo, e isto trouxe apreensão entre pais e educadores, que as compreendiam como obras que traziam temas preocupantes aos estudantes. Esta preocupação foi acentuada no período que se reporta ao final da Segunda Guerra e início da Guerra Fria. Neste contexto, como afirma Vergueiro (2010), o psiquiatra alemão Fredric Wertham foi uma das pessoas que, juntamente com pais, educadores e grupos religiosos, não apenas criticava a leitura das HQ, também investiu contra seu progresso e disseminação entre os leitores. O psiquiatra tentava provar que os quadrinhos influenciavam comportamentos anômalos, tornando as crianças cidadãos desajustados para a sociedade. As observações de Wertham foram reunidas e publicadas em 1954 no livro denominado *A sedução dos inocentes*, grande sucesso de público que marcou a visão sobre os quadrinhos e influenciou a campanha para a censura nos Estados Unidos e no mundo. Houve diversos episódios de queima de gibis – a China foi a primeira a registrar a queima imposta pelo governo chinês -, em Spencer na Virgínia Ocidental, crianças formaram quase dois metros de altura de revistas em quadrinhos que juntaram e atearam fogo, supervisionados por pais, professores e sacerdotes. Episódios assim foram difundidos e copiados em diversas partes do mundo (SARMENTO, 2014). Assim, apesar da imensa popularidade entre as crianças, adolescentes e jovens, as classes ditas pensantes, cultas da sociedade, também estigmatizaram a leitura das histórias em quadrinhos. Tinha-se como certo que esse tipo de leitura afastava as crianças das boas leituras e do conhecimento, trazendo prejuízo ao rendimento escolar e embotamento do raciocínio lógico e ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social, como afirma Vergueiro (2010).

Aos poucos e com árduo comprometimento, os autores das HQ foram conquistando a aceitação da comunidade escolar e o preconceito foi sendo substituído pela valorização e consciência da importância dessas obras para a formação do leitor. Conforme Vergueiro (2010), foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que

as HQ começaram a ser valorizadas no contexto escolar. Mas, a oficialização do uso desse gênero aconteceu de forma mais sistemática com a prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN. Então começaram a aparecer, nos livros, exercícios de desenvolvimento da linguagem oral utilizada no cotidiano.

De certa forma, Deléo (1960, p. 54), outro articulista da revista *Escola Secundária*, já apontava um trabalho com leitura de livros que contivessem “a língua de hoje”. Ele faz um questionamento: “Será que os professores só acham literatura em Camões e Vieira?” (DELÉO, 1960, p. 54). Para ele, é necessário que a língua seja viva, presente no dia a dia do aluno. Além disso, defende que, para se firmar o hábito de ler, o professor deve generalizar sobre algumas obras e instigar os alunos a lerem fora da escola. Para isto, critica veementemente a imposição de quais obras os alunos devem ler. Para ele, o aluno é quem deve escolher o livro. Caso algum aluno não faça uma boa escolha, como exemplifica com o fato de um aluno da primeira série que escolheu *Os Sertões* pelo fato de chamar-se também Euclides, o professor deve orientar que *talvez* a obra não seja adequada para a idade.

Outras sugestões metodológicas para execução do ensino da literatura são apresentadas na revista por Coutinho (1959); o artigo é direcionado à história da literatura portuguesa no 2º ano do curso clássico e à literatura brasileira na 3ª série colegial. Para a história da literatura portuguesa, o autor sugere separá-la em períodos, em consequência de grandes acontecimentos políticos e sociais que imprimiram novas ideias filosóficas e revoluções artísticas. Esta separação deveria ser feita pelos alunos a partir das discussões históricas. Em seguida, as escolas e correntes literárias seriam estudadas, cabendo ao professor explicar as origens, características e principais autores, apresentando os que seriam mais detidamente estudados durante o ano. É importante frisar que a sugestão do professor Coutinho dá sempre a liberdade de pesquisa e crítica ao aluno ao executar a tarefa escolar, um experimento de uma escola mais ativa.

Como sugestão para o 3º ano colegial, o professor Coutinho (1959) ressalta que não se pode isolar a literatura brasileira das outras do continente americano, principalmente as hispano-americanas, pois há pontos convergentes entre elas. Da mesma forma, não se pode dissociar a literatura do contexto histórico. As noções preliminares sobre o meio físico, o homem, o momento, a catequese dos índios, a colonização europeia, o movimento nativista, as lutas pela independência devem servir de base para estampar os movimentos literários e

suas características. Começando com o Anchieta e Padre Antonio Vieira e as obras civilizadoras que os jesuítas realizaram no Brasil; seguindo pelo período colonial, em que a nossa literatura era insipiente e não destoava da portuguesa, contemplam-se as obras que enalteciam a natureza brasileira. Tendo como pano de fundo a vinda da família real e os primeiros estabelecimentos de ensino superior e os escritores que, na sua maioria, buscavam estudo em Portugal, focalizam-se as obras de sentimento nativista importadas da Europa. A independência política e literária coincide com a implantação do romantismo, influenciado por ideias da França, Inglaterra e Alemanha, assim como os movimentos posteriores – realismo, simbolismo e modernismo – que têm influência francesa. Coutinho (1959) adverte que os traços característicos e principais representantes dessas escolas literárias deveriam ser focados pelo mestre.

É notória a preocupação de Coutinho (1959) com a cultura geral do educando, uma vez que integra os acontecimentos políticos e sociais aos movimentos da literatura. É notório, também, que há uma preocupação em diversificar as pesquisas e a metodologia didática, ao sugerir debates dos temas em seminários para que os alunos não se deixem arrastar por opiniões já assentes de críticas, mas que as pesquisas os obriguem a dar expansão às suas qualidades de observador e de analista. Mais uma vez, a escola tem a intenção de tornar-se mais ativa.

Outra prática bastante usual nas aulas de literatura, apontada pelos articulistas, é o uso do texto como pretexto para a análise linguística – morfológica e sintática – de trechos que, muitas vezes, nem são situados no conjunto da obra. Igualmente, esta prática se mostra como a perpetuação de um modo de abordar a literatura que esteve desde muito tempo na disciplina de ensino da língua vernácula. Segundo Freixieiro (1958), este era o procedimento de muitos professores secundários e que era o responsável pelo desprazer dos alunos diante das obras literárias. Mas havia quem defendia a análise dos fatos gramaticais nos estudos literários. Jairo Dias de Carvalho (1959, p. 53), por exemplo, defende que “identificada com a literatura, a gramática revitaliza-se e as finalidades do ensino de Português podem mais facilmente ser colimadas”.

Como sugestão para o ensino de literatura no 2º colegial, Freixieiro (1958) aponta a imersão na obra do maior poeta lusitano: Camões, e apresenta uma sequência didática dos conteúdos e dos aspectos a focalizar na abordagem deste autor. O primeiro tópico recorta a história de Portugal diante do domínio árabe e do poderio castelhano, e a expansão marítima

portuguesa e o que isso resultou, para Camões, desse espírito de navegação e conquista do povo lusitano; o segundo situa a obra *Os Lusíadas* como produto final da influência do classicismo e do renascentismo na literatura portuguesa; o terceiro versa sobre o imenso patriotismo que Camões nutria e o quanto essa característica de sua personalidade foi indispensável para a produção de sua épica obra, pois, no contexto de decadência da monarquia portuguesa, o poeta julgava necessário reviver o passado glorioso da nação lusitana; o quarto tópico aborda o eixo da obra, que é a viagem de Vasco da Gama às Índias, como meio de narrar os grandes feitos lusitanos; o quinto debruça-se na interpretação da obra e nos elementos-força que costuram o texto do poeta pela *raça* do povo, o *meio* marítimo pelo qual ocorreu a expansão de Portugal e pelo *momento histórico* em que vivia a nação; como últimos tópicos estão o texto e a interpretação da mitologia em *Os Lusíadas*. Freixieiro (1958) ainda exorta o professorado a fazer ler e até recitar expressivamente dois dos episódios mais formosos da obra: o do ancião do Restelo e o do gigante Adamastor como forma de motivação para a apreciação da estética do poema, com suas aliteraões, sonoridade e ritmo perfeitos. A preocupação do professor Freixieiro (1958) com os aspectos metodológicos da aula de literatura vão para além do que já foi descrito; sugere, por exemplo, o uso de mapas da Europa, da antiga Fenícia e da Grécia para compará-los e fazer sentir a associação entre o meio marítimo e a aventura geográfica de Portugal; sugere, também, o entrecruzamento com outros textos épicos, como os de Virgílio e Homero, além de outras linguagens, como a leitura de imagens de tapeçarias históricas que remontam o tema das grandes aventuras expansionistas, e do filme *Camões*, do cineasta Leitão de Barros. Ressaltamos que essa mescla de outras linguagens não era comum no ensino da língua vernácula em meados do século XX.

Outra sugestão inovadora para o ensino da literatura foi cunhada pelo professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho, no artigo da edição de setembro de 1958 da revista *Escola Secundária*. O professor trouxe à tona a aplicação do Plano Morrison de ensino por unidades adaptada ao ensino da literatura. Segundo Veiga (2006), a primeira edição do livro de Morisson, *The practice of teaching in secondary school*, foi publicada em 1926, e abordou a proposta de organização e desenvolvimento do ensino estruturado em unidades para obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Esse método foi aplicado no Brasil, em 1950, no Colégio Nova Friburgo, experiências que foram reunidas no livro *O ensino por unidades didáticas*, publicado em 1954, em cujo prefácio, Anísio Teixeira

(*apud* CARVALHO, 1954) chama a atenção para o fato de Morisson ser ainda um conservador no plano da metodologia, apesar de reconhecer a importância das experiências realizadas no Colégio Nova Friburgo.

Segundo a professora Irene Mello Carvalho (*apud* OLIVEIRA, 1968), uma daqueles que implantaram o ensino por unidades didáticas no Colégio Nova Friburgo, o Plano Morrison apresenta equilíbrio entre a atenção que se deve dar ao enriquecimento da experiência do aluno e o desenvolvimento sistemático de um programa de estudos. O método admite que o estudo é, também, uma experiência válida para o educando, não exige globalização nem fusão de matérias, permite desenvolver um programa sem lacunas e sem omissões e sistematizar o conhecimento, favorece o atendimento das diferenças individuais. Também fornece, por outro lado, uma orientação segura para o professor, através de suas fases tão bem estruturadas e tão logicamente seriadas. Segundo autora, obtiveram resultados positivos de dezenove anos de aplicação do método e isto comprova sua adequação ao estudante brasileiro e à estrutura de nosso ensino secundário.

O artigo de Leodegário Azevedo Filho (1958), na *Escola Secundária*, apresenta um modelo de organização de uma unidade didática de literatura, já experimentado em alguns colégios com bons resultados, e as fases do plano Morrison constituídas pela definição dos objetivos, das subunidades e do material didático, por um teste de sondagem, pela apresentação da unidade pelo professor, pela apresentação da cada subunidade seguida de um estudo dirigido, pela verificação da aprendizagem pelo professor e pela apresentação dos alunos. Essas fases devem ser planejadas e o material a ser ensinado deve ser previamente organizado para que tenham significado em si mesmos.

O professor Leodegário traz, no artigo da revista, algumas observações das experiências realizadas no ensino secundário através do plano Morisson aplicado ao ensino da literatura. Ele aponta, por exemplo, que os alunos revelaram interesse e entusiasmo pelo trabalho e que passaram dias em “bibliotecas públicas, realizando estudo realmente funcional e criador” (AZEVEDO FILHO, 1958, p. 48). Aponta, também, que houve publicações de monografias dos alunos em revistas técnicas depois da experiência em sala de aula.

Já o professor Jairo Dias de Carvalho (1959), no artigo do periódico, sugere que o interesse do aluno pela literatura deve partir da escolha da antologia adotada em classe. O professor deverá apresentar, aos alunos, os trechos mais expressivos, motivando e sugerindo à classe a leitura da obra. Essa escolha não pode ser feita ao acaso, “depende dos interesses

da turma e da adequação do autor ao nível intelectual dos discentes” (CARVALHO, 1959, p. 53). Segundo Carvalho (1959), um dos primeiros cuidados que o professor precisa de ter é verificar o que os alunos leem, que gênero preferem, como interpretam um trecho literário.

A sugestão metodológica cunhada pela professora Maria da Glória Sá Rosa, no seu artigo publicado em 1961, toma como procedimento primeiro a leitura silenciosa de poesia, seguida de uma espécie de teste de sondagem sobre o que foi assimilado na leitura silenciosa. Rosa (1961) argumenta que este tipo de abordagem desperta o interesse em torno do autor e do seu escrito, pois oferece ao aluno o prazer de descobrir o caminho por si mesmo. Para ratificar, a autora aponta diversos casos em que foram aplicadas suas sugestões para o ensino da literatura no 2º ciclo e que obtiveram como resultado tanto o engajamento dos alunos no planejamento, realização e apresentação das obras, bem como na pesquisa sobre o autor e sobre a obra, demonstrando que esse método desperta o interesse dos alunos pela literatura. O sucesso do trabalho em equipe foi apontado pela professora como o melhor resultado da abordagem, pois “desperta o espírito de camaradagem e há maior aproveitamento nessa troca de ideias e impressões em torno de um estudo de interesse geral” (ROSA, 1961, p. 50). A literatura apresentada como peça teatral e a união de diferentes turmas para realização de um evento literário de competição em que se misturaram múltiplas linguagens – declamação de poemas, teatro, cadernos de recortes, desenhos, pequenas antologias – também tiveram êxito. As dificuldades apontadas pela professora estavam longe de ser falta de disciplina, pois ela afirma que a turma vencedora da competição era tida como uma das mais rebeldes do colégio; o que faltava ao colégio e aos seus projetos eram livros didáticos e uma biblioteca em que os alunos pudessem fazer as suas pesquisas para a realização do evento, o que nos dias de hoje não seria um problema para a execução de um projeto como esse.

O professor José Benedicto Pinto (1963) também oferece sugestões de uma metodologia diferenciada no ensino da literatura que, segundo ele, foi aplicada em sala e que obteve muito êxito. A abordagem sugerida traz, como primeiro procedimento, a contextualização do ambiente político e social do tempo em que se desenvolveu a estética literária que se pretende estudar. Ele aconselha que se comece por autores da época moderna pela facilidade dos exemplos e da compreensão por parte dos alunos. Depois disso, os alunos promovem uma pesquisa acerca da psicologia do povo da época e das características do período literário através de um estudo minucioso do texto, tudo acompanhado pelo professor. Nota-se o papel do professor como mediador do conhecimento, alterando o centro

do processo ensino-aprendizagem para o aluno. É exigido do aluno, então, um trabalho escrito para apresentação da obra estudada, acompanhado de um comentário. O trabalho deve seguir o seguinte roteiro: a) breve explanação sobre o tema; b) plano de composição da obra; c) principais personagens no caso do romance ou principais e mais significativas imagens no caso de poesia; d) qualidades de estilo; e e) conclusões. Essa exigência e a atribuição de nota ao trabalho escrito, segundo Pinto (1963), levam os alunos a ler as obras. Se gostarem da obra, espontaneamente lerão outras mais. O que importa é estimular os alunos a estudar, interpretar, compreender racionalmente o valor, a mensagem e o pensamento do autor.

Pinto (1963) alerta, na revista *Escola Secundária*: o professor deve ter cuidado na escolha da obra a ser estudada pela classe. Para isto devem ser levados em conta a idade do estudante, o interesse que o livro pode despertar, a adequação da obra ao objetivo de formação integral do estudante e os valores estéticos do livro. Além disto, o professor deve ter cuidado, também, com os procedimentos didáticos adotados. O autor ainda sugere que, para desenvolver o interesse, é preciso lançar o aluno em uma situação-problema, como preceitua o método psicogenético. Ao indicar a leitura, é preciso dar ao aluno sempre um problema, um ponto da obra em que ele deve focar, um objetivo imediato e tangível.

Além de ensinar sobre os autores, suas obras e a escola literária à qual pertencem, o professor Freixieiro, no artigo publicado em junho de 1959, na *Escola Secundária*, defende a importância de abordar assuntos relativos à teoria literária no 2º ciclo do ensino secundário. Conceitos de arte e de literatura; entrecruzamento da literatura e das demais artes e suas diferentes posições; influências sofridas pela literatura são alguns dos tópicos que o professor de literatura deve abordar em sala, segundo Freixieiro (1959). Ele ressalva que a teorização acerca da classificação dos gêneros em prosa ou verso e aspectos estilísticos, que se apresentam mais ou menos rígidos, não devem ser abordados com tanta inflexibilidade, pois a realidade depois poderá negar a teoria pura. Além disso, julga ser da melhor técnica apresentá-los em conjunto com a própria literatura, para que os alunos vivenciem as virtudes e os defeitos estilísticos que são o bom e o mau estilo.

Os argumentos apresentados pelo professor Freixieiro (1959) para o ensino da teoria literária cercam a defesa da maturidade intelectual por meio das abstrações, das ideias, dos conceitos e dos ditames da vida social e filosófica. Em outras palavras, estimular a capacidade de abstrair conceitos para aperfeiçoamento do intelecto que, segundo ele, poderá ampliar os conhecimentos do aluno para a vida e o ajudará nos estudos posteriores. O autor

pontua, também, que a teoria literária prepara o aluno para um estudo mais compreensivo e sólido das literaturas portuguesa e brasileira, além de outras literaturas estudadas em outras cadeiras de língua estrangeira; a teoria literária também contribuiria para a cultura geral do educando, uma vez que por ela se tem melhor compreensão das ideias que têm regido a evolução político-social. Assim, o estudante não ficaria alheio à ordem dos fatos e da realidade ideológica da sociedade, isto é, faz parte do objetivo de preparar o aluno para a vida.

Como sugestões de abordagem da teoria literária em sala de aula, o professor Freixeiro (1959) aponta uma série de procedimentos didáticos que podem ser seguidos para êxito no processo de ensino-aprendizagem. Como primeiro passo, dar a responsabilidade ao aluno de, no prazo de uma semana, apresentar um esquema que estruture e dê a diretriz do trabalho a ser desenvolvido em classe – sobre o conceito de arte, por exemplo. Para isto, é preciso atentar para a escolha do aluno. Segundo Freixeiro (1959), o olho clínico do professor deverá procurar pelos alunos médios, para que o trabalho seja convenientemente apresentado - se a escolha recaísse sobre os inferiormente dotados - e para que não crie problemas de receptividade – se fossem escolhidos os superiormente dotados. O professor, nesta etapa, servirá apenas de guia para a execução do trabalho.

O segundo passo consiste em corrigir a linguagem empregada pelo aluno, seus recursos verbais e sua dicção, a organicidade do esquema proposto. Quanto ao conteúdo, o professor deve avaliar a exposição, mostrando os pontos polêmicos que foram reduzidos indevidamente a pontos pacíficos, as ideias truncadas, elogiando a compreensão dos temas estudados e os aspectos positivos da apresentação. Além disso, o autor reforça, é responsabilidade do professor acrescentar os pontos capitais que não figuraram no trabalho do aluno, valorizando fatos que ele não poderia valorizar e, principalmente, elogiar a exposição do aluno, coibindo qualquer manifestação ostensiva de desagrado. O professor Freixeiro (1959) apresenta ainda, para esse trabalho, um exemplo de prova objetiva para aferição da aprendizagem no ensino da teoria literária em que se notam questões de múltipla escolha, de completar lacunas e de associar colunas – com características bastante tradicionais.

Para o ensino do vernáculo, e aí se inclui o ensino da literatura, sempre se considerou a leitura e interpretação de textos tidos como modelos do bem escrever. Carvalho, em seu artigo publicado em março de 1960, na revista *Escola Secundária*, ressalta a importância desses textos modelares e observa que o comentário gramatical, quando o texto

é usado como pretexto para ensinar análise sintática, por exemplo, “sufoca” o valor estilístico do trecho estudado, o que o faz sugerir que a apreciação do valor estilístico do uso da linguagem deve ter preferência, nas séries mais adiantadas, ao ponto de vista gramatical (CARVALHO, 1960, p. 59). A abordagem sugerida por Carvalho (1960) não deve, segundo ele, ser dada pelo professor, mas partir da própria classe, sob a batuta das sugestões e impulsos didáticos do mestre. Essa orientação vem ao encontro dos pensamentos escolanovistas, que tinham por objetivo tornar a escola mais ativa, dando voz ao aluno e ao aprendizado. Para isso, de acordo com as sugestões de Carvalho (1960), devem-se formular perguntas que levem a classe a pensar sobre os sentimentos manifestos no poema, sobre a Vila evocada pelo autor, sobre quais fatores contribuem para a simplicidade e beleza do soneto e sobre as escolhas lexicais (diminutivos) que o autor fez para valorizar afetivamente a narração. Ao final, estarão abertos caminhos para trabalhos de pesquisa, seleção, leitura e interpretação de textos outros que tenham a mesma temática.

Considerações finais

Nota-se que os artigos publicados na revista *Escola Secundária*, no que tange ao ensino da literatura, pouco destoaram do que já se pensava sobre a importância e sobre os objetivos da literatura no currículo do secundário. É importante enfatizar que a literatura nasceu como uma disciplina à parte e foi incorporada ao ensino do vernáculo somente em 1911, e que este já utilizava textos literários consagrados como exemplo do bem escrever. Este fato pode ter contribuído para que os professores objetivassem desenvolver o *senso estético* dos alunos e, assim, contribuir para a perpetuação dos parâmetros da cultura da elite e do que era considerado um *bom texto*. Com uma voz dissonante, o professor Deléo (1960) que indica uma literatura com linguagem mais atual, as vozes que ecoam pelo ensino de textos *adequados*, isto é, que têm qualidades consideradas padrões pela elite cultural, são facilmente apontadas nos artigos.

Ao referirem-se aos textos *adequados* aos objetivos do ensino do vernáculo, os articulistas da revista *Escola Secundária* mantêm a tradição. Alguns autores fazem observações quanto à má influência das histórias em quadrinhos para o desenvolvimento da linguagem e da leitura, estigmatizando o gênero como inadequado ao aluno. Este fato corrobora a aversão às histórias em quadrinhos constatada pela história cultural daquele período. Da mesma

forma, é possível inferir que os autores consideravam inadequada a poesia concretista e neoconcretista, movimento em plena expansão no Brasil de 1955, pelo fato de nenhum autor referir-se a ela. A tradição do que é considerado literatura, ou *bom texto*, e a hegemonia da cultura tida como superior ficam evidentemente marcadas nos textos dos professores.

No entanto, é notório que há um movimento que busca inovar os procedimentos didáticos no ensino da literatura, notadamente influenciado pelo pensamento escolanovista. Esta influência é observada nos seguintes aspectos: a) a busca pela educação integral: a literatura é parte integrante da cultura geral do educando, o que, segundo os autores, deve ser um dos objetivos primeiros da escola; b) inversão copernicana: o aluno é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor aparece como mediador e deve ter esta inversão em mente até na escolha da antologia a ser trabalhada, buscando sempre contemplar o interesse do aluno; c) método psicogenético de Piaget: são exploradas situações-problema que estimulam a criação de novas estruturas mentais, em que é dado ao aluno um problema em um ponto da obra específico, um objetivo imediato e tangível; d) aplicação do Plano Morrison: a metodologia utilizada é baseada em unidades didáticas, com passos pré-definidos; e) escola ativa: o aluno, como centro do processo, tem liberdade de pesquisa, crítica e participação nas atividades didáticas; f) múltiplas linguagens: os autores sugerem diversificar os métodos de ensino, trazendo para a aula mapas e tapeçarias históricas, promovendo seminários, debates, pesquisa, eventos literários de competição, peças teatrais em que o trabalho individual ou em equipe seja promotor do interesse do aluno pela linguagem literária. Nos artigos, é possível apontar o entusiasmo com que os autores falam sobre suas experiências e sobre os bons resultados obtidos em sala.

Além desses aspectos, notam-se as duras críticas às metodologias, tidas como ultrapassadas, que aparecem no ensino da literatura ainda hoje. O uso do texto literário com pretexto para a análise metalinguística, por exemplo, recebe palavras duras dos autores dos artigos; alguns atribuem a isso o desprazer dos alunos diante de textos magnificamente escritos. Criticam, ainda, a abordagem da literatura através da biografia do autor, muitas vezes insipiente, sem que haja a leitura da obra propriamente dita. O aluno não chega a analisar a obra, limitando-se ao estudo da vida e das características da escola literária.

Hoje, a literatura não tem mais o mote de *leitura por excelência*. O ensino da literatura, que antes figurava imponente na educação linguística e leitura, está se deslocando para posições adjacentes. Entre as causas desta mudança – que influenciaram o ensino

secundário como um todo, estão a abertura democratizante do sistema de ensino, a formação de professores de língua provenientes das camadas sociais, o avanço da cultura científica e manifestações culturais e sociais externos à escola – como o avanço da tecnologia e a mudança cultural na história da leitura e da escrita. Estes fatores resultaram em abordagens que tendem a valorizar a análise dos meios, isto é, os períodos literários, os estilos, os conceitos; deixando à deriva o fim, ou seja, o sentido que o leitor constrói a partir da leitura das obras. O consenso que se tem hoje, e que corrobora os escritos dos professores na revista *Escola Secundária*, é que é preciso desenvolver a competência interpretativa, e isto se faz através da leitura; mais importante que *saber literatura é ler literatura*.

Referências

- AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. O ensino da literatura no II ciclo. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.6, p. 44-52, set. 1958.
- CARVALHO, Irene Mello. **O Ensino por Unidades Didáticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1954.
- CARVALHO, Jairo Dias de. Ensino de Português e a Literatura vernácula. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.10. p. 53, set. 1959.
- CARVALHO, Jairo Dias de. Interpretação de textos literários. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.12. p. 59-60, mar. 1960.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- COUTINHO, Ismael Lima. Sugestões metodológicas para a execução do ensino de português. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.11. p. 54-64, dez. 1959.
- DELÉO, Antonio Fernandes. O ensino de português. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.15, p. 52-59, dez. 1960.
- FREIXEIRO, Fábio Mello. Camões no 2º colegial. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.05. p. 50-55, jun. 1958.
- FREIXEIRO, Fábio Mello. A teoria literária no Programa de Português do 2º ciclo. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.09. p. 48-51, jun. 1959.
- MINICUCCI, Oswaldo. Por que nossos alunos redigem mal? **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.12, p. 55-58, dez. 1960.

OLIVEIRA, Irene E. **A atualidade do plano Morrison**. 1968. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/61838/60004>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.43, Jan/abr, 2010.

PINTO, José Benedicto. O ensino da literatura na escola secundária. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.18. p. 75-78, set. 1963.

RAZZINI, Marcia P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838 – 1971)**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, UNICAMP, 2000.

ROSA, Maria da G. S. Pequenas sugestões para as aulas de literatura do 2º ciclo. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.17. p. 47-52, jun 1961.

SARMENTO, Pablo. **Momento do renegado: Sedução do inocente .É queima total do estoque**. 2014. Disponível em: <<http://www.terrazero.com.br/2014/11/momento-renegado-seducao-inocente-e-queima-total-estoque>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

VEIGA, Ilma P. A. (Org).**Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. São Paulo: Papyrus, 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RECEBIDO EM 19 DE DEZEMBRO DE 2017.

ACEITO EM 14 DE JUNHO DE 2018.