

En Doiro,
antr'o Porto e Gaia

Estudos de Literatura Medieval Ibérica



Organização

JOSÉ CARLOS RIBEIRO MIRANDA

revisão editorial

RAFAELA DA CÂMARA SILVA



estratégias criativas

PORTO

En Doiro, antr'o Porto e Gaia

Estudos de Literatura Medieval Ibérica





AS CANTIGAS GALAICO-PORTUGUESAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS:

UM OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XXI*

JOSÉ WILLIAM CRAVEIRO TORRES**
Universidade de Coimbra – UC

Introdução

A Literatura Portuguesa, a despeito do que muitos pensam hoje em dia – mormente habitantes dos países ibéricos e da América Latina –, não foi barrada nas escolas após a independência do Brasil, em 1822; muito pelo contrário: ela não só teve a sua função modificada dentro do universo escolar brasileiro, com o passar dos anos, como teve aumentada, consideravelmente, a sua presença em sala de aula.

Desde os primeiros anos do Brasil colônia, quando a docência encontrava-se nas mãos dos jesuítas, até as primeiras décadas do século xx, obras da Literatura Portuguesa – entre essas, *Os Lusíadas* – serviram quase que exclusivamente ao ensino de Gramática, devido à linguagem na qual estavam vazadas (o Português lusitano, o «verdadeiro») ser considerada castiça pelos gramáticos e, assim, própria à aprendizagem dos alunos.

Embora não tenha deixado de servir por completo ao ensinamento da Gramática – o que ocorre mesmo nos dias de hoje –, a Literatura Portuguesa (ao lado da Brasileira, evidentemente) assumiu outras funções a partir do Governo Vargas; sobretudo no período do Estado Novo (1937-1945), também conhecido por «Ditadura varguista»: a um só tempo, aumentou ou fortaleceu a cultura literária dos alunos; serviu à ensinância da Literatura enquanto manifestação artística, ao ensino da História das Literaturas de Língua Portuguesa (nessa época, restritas apenas às Literaturas Portuguesa e Brasileira) e ao ensinamento dos diversos gêneros e subgêneros literários; e – por que não? – ajudou a «moralizar» os estudantes, ou seja, a transmitir-lhes valores caros à Ditadura varguista, como, por exemplo, o despertar de um sentimento nacionalista ou de um ufanismo com

* O Ministério da Educação do Brasil, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (processo 0952-12-5, referente a uma bolsa de Doutorado Pleno no Exterior), financiou a escrita deste ensaio.

** Doutorando em Literatura de Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro do Centro de Literatura Portuguesa – CLP – da referida instituição

relação à pátria (lembramos novamente d'*Os Lusíadas!*). Assim, a Literatura Portuguesa, que antes estava praticamente condicionada à docência da língua materna, como ocorria mesmo com algumas obras da Literatura Brasileira, adquiriu outros propósitos no Estado Novo getulista, «maiores» e «mais nobres» do que aquele ao qual até então estava destinada; sobretudo quando pensamos na sua capacidade de transmitir «moral» e «bons costumes» aos educandos. O ensino de Literatura atrelou-se ao de Língua Portuguesa e ambos passaram a ser regidos pelo mesmo material didático, que, por sua vez, deveria estar em consonância com um dos princípios ideológicos do Estado Novo: proteção de Deus (da Igreja, da Religião Católica), da Pátria e da Família. Da Literatura Portuguesa, foram admitidos no interior dos livros didáticos de ensino secundário dessa época, ou então publicados independentemente desses, segundo Joaquim de Campos Bicudo: «*Os Lusíadas* (comentado), obras de Garrett, Castilho, Herculano, Eça de Queirós, contos de Fialho de Almeida, Poesias de Augusto Gil e Eugénio de Castro»¹.

As literaturas de línguas estrangeiras – que até hoje, no Brasil, encontram-se sob o rótulo de «Literatura Universal» – também faziam parte do ensino secundário brasileiro nos tempos da Era Vargas (1930-1945). Já no período democrático (ou constitucional) do governo getulista, isto é, antes de 1937, ora elas auxiliavam os professores no ensino de diversas línguas – como Inglês, Francês e Alemão –, ora, traduzidas, auxiliavam-nos – ao lado da Literatura Portuguesa e, claro, da Brasileira – no ensinamento da Literatura enquanto manifestação artística ou na ensinância dos gêneros literários.

Esses clássicos da Literatura Universal foram utilizados no ensino secundário brasileiro até o início da Ditadura Militar, ou seja, até 1964, quando houve um retrocesso no que se refere ao cânone literário escolar: tanto no sistema público quanto no privado, os escritores estrangeiros – certamente pelo excesso de nacionalismo no Brasil da época – foram expulsos do cânon, motivo pelo qual prevalece ainda hoje, nas escolas secundaristas, apenas a docência das Literaturas de Língua Portuguesa. Com essa retirada das obras literárias estrangeiras das aulas de línguas e de Literatura, o ensinamento de idiomas nas escolas – notadamente Inglês e/ou Espanhol (Castelhano) – passou a ser pautado nos aspectos gramaticais, o que significa dizer «na ensinância da gramática da língua estrangeira» – método, aliás, ainda utilizado atualmente, ou não completamente abandonado –; e o ensino de Literatura voltou-se, basicamente, para os aspectos históricos das Literaturas Portuguesa e Brasileira, noutras palavras, para a história dessas literaturas – o que hodiernamente, bem ou mal, continua a ser feito – e também para a «ensinância da gramática», mas a de Língua Portuguesa. O fato é que a saída dos livros de literaturas estrangeiras do currículo escolar secundarista bra-

1. Joaquim de Campos Bicudo, *O Ensino Secundário no Brasil e sua Legislação Atual*, São Paulo, AIFES (Associação de Inspectores Federais de Ensino Secundário), 1942, *apud* João Escobar José Cardoso e Luiz Eduardo Oliveira, «A Reforma Capanema e a Hegemonia do Ensino de Literatura», em *Revista HELB*, 4 (s/d). <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149:a-reforma-capanema-e-a-hegemonia-do-ensino-de-literatura&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13>, [01/11/2015].

sileiro no período da Ditadura Militar (1964-1985) e o método historicista que passou a ser utilizado nessa época para a abordagem dos conteúdos contribuíram enormemente para o «alargamento» das Literaturas Portuguesa e Brasileira dentro desse mesmo currículo: ele passou a contemplar autores portugueses e brasileiros que até então não eram estudados, bem como movimentos estético-literários – entre esses, o Trovadorismo – e obras que àquela altura não figuravam nos manuais.

Até aqui vimos como os regimes ditatoriais, apesar dos muitos malefícios que trouxeram ao Brasil nos dois momentos apontados (1937-1945; 1964-1985), foram importantes para o estabelecimento de uma cultura literária nas escolas secundaristas do país; sobretudo no que concerne ao acesso a clássicos das Literaturas de Língua Portuguesa: as ditaduras não só instituíram o ensino obrigatório – vigiado e viciado, é verdade – das Literaturas Portuguesa e Brasileira para todos os jovens, separado do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, com vida própria, como também ampliaram, paulatinamente, o número de movimentos estético-literários, de autores e de livros dessas literaturas que deveriam ser estudados, ainda que pelo método historicista. Esse percurso por nós realizado serviu para mostrar como a Literatura Portuguesa foi ganhando espaço no universo escolar brasileiro, fato que nos possibilita – hoje sob os auspícios da liberdade – estudar todas as escolas literárias, inclusive aquelas que se encontram mais distantes da nossa realidade mais imediata.

O objetivo deste nosso ensaio é demonstrar como o ensino das cantigas galaico-portuguesas – ou do Trovadorismo – passou a ser trabalhado, via livro didático, nas instituições de ensino secundário brasileiras a partir dessa ampliação da Literatura Portuguesa no currículo escolar proporcionada pela Ditadura Militar. Para tanto, dedicaremos o primeiro tópico deste a algumas considerações de Regina Zilberman sobre o ensino da Literatura nos anos 80, pois estamos certos de que ele lançará respostas sobre os princípios que nortearam a elaboração dos livros didáticos de Literatura no Brasil até 2010. No segundo, mostraremos – via livros didáticos produzidos até o final da primeira década do século XXI – como ainda era forte, nessa época, nas escolas secundaristas brasileiras, o tradicionalismo no ensino de Literatura. Debruçar-nos-emos, neste segundo tópico, sobre os capítulos que os autores dedicaram ao Trovadorismo. No terceiro e último, mostraremos como os autores que passaram a produzir livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura a partir de 2010 – já sob influência de diversos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil em torno do ensino da Literatura nas escolas secundaristas – elaboraram os seus capítulos sobre Trovadorismo. Moveu-nos à escrita deste terceiro tópico saber se houve qualquer inovação por parte dos autores quanto ao trabalho com o conteúdo quando eles escreveram sobre as cantigas trovadorescas em seus livros, ou se permaneceram, em suas obras, abordagens tradicionais sobre o assunto. Por fim, devemos dizer que não por acaso decidimos trabalhar, neste ensaio, com as cantigas galaico-portuguesas, mas justamente pelo fato de elas representarem, em termos de conteúdo, aquilo que de mais antigo há nas Literaturas de Língua Portuguesa. Quisemos, portanto, saber se era possível aos livros

didáticos ensinar o Trovadorismo nas instituições secundaristas brasileiras a partir de abordagens mais modernas (ou mais contemporâneas).

I. HISTORICISMO, GRAMATICISMO E ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS 80

O ensinamento da Literatura nos anos 80 – da mesma forma como ocorria décadas antes – não objetivava a leitura de textos, mas o simples arrolamento dos nomes dos autores e das obras mais importantes de cada escola literária, bem como a relação das principais características de cada uma dessas escolas. Textos literários no material didático, quando havia, serviam à ensinância de conteúdos gramaticais ou a atividades de interpretação de texto. Regina Zilberman, no final da década de 80, chamou a atenção para essa utilização errônea do texto literário nas salas de aula brasileiras:

A justificativa para a presença do texto literário na sala de aula é a necessidade do conhecimento, por parte do aluno, da história da literatura nacional, sua tradição e seus membros mais ilustres².

[No livro didático], a literatura faz sua entrada de modo distinto: é *texto*, parte de um todo mais completo, empregado com a finalidade de se alcançar certa aprendizagem.

O texto provém de uma obra literária, tomada integral, como um poema ou um conto, ou parcialmente, como um segmento de um romance. Porém, ao ser transportado de uma situação a outra, ele assiste ao obscurecimento da sua origem – o livro de onde proveio, o patrimônio artístico e cultural a que pertenceu. (...) O texto, assim, representa a literatura já dessacralizada pelo ensino, mas, ao mesmo tempo, alvo de técnicas e atitudes que afastam progressivamente a ficção do seu suposto destino: ser consumida pelo ato individual da leitura.

Isso se passa porque o texto só legitima sua presença em sala de aula quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas de gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura³.

A partir desses excertos, podemos constatar facilmente que a professora e pesquisadora brasileira Regina Zilberman, em 1988, mostrava-se contrária à utilização do texto literário em sala de aula para que se trabalhasse, em cima dele, conteúdos gramaticais, exercícios de interpretação relacionados à polissemia de um vocábulo, por exemplo (simples questões de semântica), produções textuais e até exercícios de «criatividade», como dramatizações, quadrinizações e jograis. Acontece que, conforme ela disse, no mais das vezes os textos literários só entravam – e, em muitos casos, ainda entram – em sala de aula via livro didático, que era – ou é – comumente o material utilizado pelos professores, em suas aulas, para transmissão dos conteúdos que os estudantes precisavam – precisam, ainda – conhecer nos âmbitos da Língua

2. Regina Zilberman, *A Leitura e o Ensino de Literatura*, São Paulo, Contexto, 1988, pp. 112-113.

3. *Ibidem*, p. 116.

Portuguesa e da Literatura. Assim, como que para «matar dois coelhos com uma só cajadada» ou para «servir a dois deuses», os textos literários que iniciavam os capítulos do livro didático acabavam tendo de servir aos propósitos da Gramática e da História da Literatura.

O que chegava a causar indignação à Regina Zilberman era o fato de o texto literário acabar servindo a funções outras para as quais ele não havia sido pensado. Segundo ela, o texto literário na Escola deveria servir inicialmente – porque talvez não seja possível dizer «unicamente» – ao propósito da «simples» leitura. A partir desta – da leitura – funções várias do texto literário acabariam por vir à tona. A de entretenimento certamente deveria ser a primeira, sendo as outras: a de servir para discussões em torno da história, da cultura, das tradições de um povo; a de servir para humanizar; a de servir para discussões em torno de questões estéticas, do Belo, uma vez que, sendo literário, o texto automaticamente é um objeto de arte; e, claro, intimamente ligada a essas serventias, a de servir para que, por meio dele, os educandos entrassem em contato com a História da Literatura de seu país e, claro, com a dos demais países de Língua Portuguesa.

É que, como disse Regina Zilberman, o ensino da Literatura nas escolas de ensino secundário brasileiras voltava-se demasiadamente para a História da Literatura, que, como disse Marisa Lajolo⁴, não necessariamente precisa deixar de ser abordada; aliás, talvez não possa mesmo deixar de ser abordada. O problema não parecia estar no ensino da História da Literatura dos países lusófonos, mas na completa ausência – ou quase – do texto literário no ensino secundário, com aulas de História da Literatura voltadas simplesmente para o arrolamento de características das escolas, dos estilos de cada autor e das principais obras deste e daquelas; ou então no fato de os textos literários, muitas vezes mutilados, independente de serem poemas, contos, novelas ou romances, acabarem se tornando apenas exemplificações de características de determinada escola, de determinado período histórico-literário, do estilo de certo autor ou das características de certas obras, geralmente as canônicas.

2. O TROVADORISMO AINDA SOB FORTE VIÉS HISTORICISTA NO ALVORECER DO SÉCULO XXI

Ainda que esse «protesto» de Regina Zilberman contra o desvirtuamento do texto literário em sala de aula tenha encontrado eco em obras de professores universitários especialistas em ensino de Literatura ao longo da década de 90 e no primeiro decênio do século XXI – como, por exemplo, nas de Marisa Lajolo –, bem como em documentos do Ministério da Educação do Brasil dedicados ao ensino da Língua Portuguesa e da Literatura que vieram a público nesse período – como as *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB/97*⁵, os

4. Cf. Marisa Lajolo, *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, São Paulo, Editora Ática, 1997, p. 16.

5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB* / Maria Inês Gomes de Sá Pestana *et al.*, Brasília, INEP, 1997.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*⁶, os *PCN+ Ensino Médio (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*⁷ e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*⁸ –, percebemos que, até 2010, os livros didáticos voltados para o ensino das Literaturas de Língua Portuguesa nas escolas secundaristas brasileiras ainda enfatizavam, sobremaneira, a História das Literaturas Portuguesa e Brasileira, deixando de lado a leitura de textos literários e o trabalho com as diversas habilidades (ou competências) que deveria ser desenvolvido junto aos educandos com base na leitura desses textos. Entre essas habilidades poderíamos citar a de o estudante construir textos orais a partir da leitura de textos escritos, ou seja, a de se expressar oralmente com base naquilo que foi lido; e a de fazer conexões entre textos que se exprimem em linguagens diferentes: entre textos escritos e textos imagéticos, por exemplo. O livro *Curso de Literatura de Língua Portuguesa*⁹, de Ulisses Infante, publicado em 2002 pela Editora Scipione, e o livro *Português, Linguagens: Literatura, Produção de Texto, Gramática*¹⁰, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2010 pela Editora Saraiva, ambos destinados ao ensino de Literatura no 1.º ano do Ensino Médio brasileiro (ou ensino secundário), ilustram bem esse livro didático mais «tradicional», de teor marcadamente historicista.

Ulisses Infante – que escreveu o melhor dos dois, haja vista o de William Cereja e Thereza Magalhães ser excessivamente voltado para o historicismo –, ao abordar o conteúdo referente à Literatura praticada em Portugal na «Primeira Época Medieval», deu ênfase, no quinto capítulo de seu livro, aos marcos inicial e final do Trovadorismo (composição da «Cantiga da Ribeirinha» e nomeação de Fernão Lopes para cronista-mor da Torre do Tombo); aos tipos de cantigas produzidas nesse período (de amor, de amigo, de escárnio, de maldizer e de Santa Maria); às características de cada uma dessas cantigas; à língua em que elas foram originariamente entoadas (galego-português); às compilações mediélicas nas quais podemos encontrá-las (*Cancioneiro da Ajuda; Cancioneiro da Vaticana; Cancioneiro da Biblioteca Nacional* ou *Cancioneiro de Colloci-Brancuti; Códice das Cantigas de Santa Maria*, de D. Alfonso X; e *Cancioneiro de Baena*); e à prosa escrita nesse momento (textos religiosos; hagiografias; fábulas; *Livros de Linhagens*; e novelas de cavalaria, como *A Demanda do Santo Graal* e o *Amadis de Gaula*). A divisão do capítulo lembra imenso aquela que foi feita por Massaud Moisés

-
6. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Brasília, SEMTEC, 2000.
 7. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, *PCN+ Ensino Médio (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília, SEMTEC, 2002.
 8. Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília, MEC/SEB, 2006. (Vol. I).
 9. Ulisses Infante, *Curso de Literatura de Língua Portuguesa*, São Paulo, Scipione, 2002.
 10. William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, *Português, Linguagens: Literatura, Produção de Texto, Gramática*, 7.ª ed., São Paulo, Editora Saraiva, 2010.

em seu manual de Literatura Portuguesa¹¹ ao tratar do Trovadorismo – primeiro, uma abordagem em torno do contexto histórico; depois, em torno da poesia (das cantigas); por fim, em torno da prosa medieval (especialmente das novelas) –, o que nos faz pensar numa possível influência da obra do autor d'*A Literatura Portuguesa* sobre a de Ulisses Infante, ainda que este tenha apresentado, no capítulo de seu livro didático, informações sobre a produção poética trovadoresca que foram omitidas por Massaud Moisés em sua obra, como, por exemplo, a ocorrência de cantigas de Santa Maria pela Península Ibérica no período da Baixa Idade Média. Decerto, Ulisses Infante, que possui um espírito acadêmico, debruçou-se sobre outros manuais de Literatura Portuguesa antes de escrever o seu livro.

As cantigas utilizadas por Infante para tratar da produção poética trovadoresca foram estas: «Canção de amor “Cantar eu vim”», de Arnaut Daniel, traduzida por Augusto de Campos e utilizada para ilustrar a influência da poesia provençal sobre aquela praticada pela Península Ibérica ao longo da Baixa Idade Média, nomeadamente sobre as cantigas de amor; «Quant’á, senhor, que m’eu de vós parti», de D. Dinis, em galego-português e em Português moderno, vertida por Cleonice Berardinelli, utilizada como exemplo de cantiga de amor galaico-portuguesa; «Fex ûa cantiga d’amor», de Juião Bolseiro, em galego-português e acompanhada de um pequeno glossário em Português moderno, retirada da obra *A Lírica Galego-Portuguesa*, organizada por Elsa Gonçalves e Maria Ana Ramos, utilizada para ilustrar uma cantiga de amigo; «Os vossos meus maravedis, senhor», de Gil Peres Conde, em galego-português e também acompanhada de um breve glossário em Português moderno, retirada da obra *A Lírica Galego-Portuguesa*, já referida, e utilizada como exemplo de cantiga de escárnio; e «Roi Queimado morreu con amor», de Pero Garcia Burgalês, em galego-português e em Português moderno, vertida por Natália Correia, utilizada para ilustrar uma cantiga de maldizer. Todas as cantigas – como ocorre em livros didáticos de cunho mais tradicional, mais historicista – foram oferecidas ao educando para análise logo após suas características terem sido expostas pelo autor, de modo que aquele perdeu a possibilidade de fazer certas inferências acerca dos textos a partir de suas próprias leituras. Assim, as questões propostas ao estudante, antes de colocá-lo para raciocinar sobre as características das cantigas, de modo a levá-lo, sozinho, a tirar certas conclusões a partir do que leu, acabam, na verdade, por levá-lo a constatações meio óbvias, pelo fato de ele já ter entrado em contato com as características das cantigas. Este é um exemplo de livro didático em que os textos servem para exemplificar as características da escola literária – ou de determinado gênero ou subgênero literário – que foram previamente elencadas. No entanto, há um ponto bastante positivo no livro de Infante: o fato de todas as questões postas ao estudante encontrarem-se no âmbito da Literatura, ou seja, os questionamentos que lhe são feitos procuram saber de características relacionadas à forma e ao conteúdo das cantigas, e não de determinados aspectos gramaticais que podem ser encontrados nesses textos. Nesse sentido, percebemos que o gramaticismo, após tan-

11. Massaud Moisés, *A Literatura Portuguesa*, 33.^a ed., São Paulo, Cultrix, 2005.

tos «protestos» por parte da Academia, já não encontra espaço – ou ocupa um espaço mínimo – dentro dos livros didáticos de Literatura produzidos a partir do ano 2000.

Com relação às gravuras utilizadas ao longo do capítulo (fotografias, iluminuras, quadros e desenhos) devemos dizer que elas ilustram bem o universo medieval e, em especial, o trovadoresco. Entretanto, já que o capítulo trata da produção medieval galaico-portuguesa, teria sido interessante se o autor do livro didático tivesse espalhado pelas suas páginas imagens relacionadas ao Trovadorismo ibérico, como fotos dos cancioneiros galego-portugueses, só para ficarmos num exemplo. Acontece que a maioria das gravuras – quase que a totalidade delas – pertence ao universo francês. Além do mais, pensamos que Infante poderia ter trabalhado melhor com essas imagens, colocando o educando para fazer uma ponte entre elas e as cantigas, ou seja, dando-lhe a possibilidade de lê-las, também, e de relacioná-las com os conteúdos das cantigas.

Outro ponto bastante positivo no capítulo que Ulisses Infante escreveu sobre o Trovadorismo diz respeito às relações que ele estabeleceu entre as produções literárias desse movimento estético-literário e aquelas realizadas noutros momentos das Literaturas Portuguesa e Brasileira. Ele deixou claro, por exemplo, que características das composições poéticas do Trovadorismo, ou seja, das cantigas, fazem-se sentir no Romantismo, no Simbolismo e até na música popular (brasileira) dos nossos dias. Entendemos que considerações como essa são importantes para os estudantes porque mostram-lhes que a Literatura – aliás, que a Arte de um modo geral – é feita sobretudo de influências. E ao ter feito uma ponte, no final do capítulo, entre as cantigas galaico-portuguesas e músicas de Caetano Veloso, Chico Buarque, Gilberto Gil, Elomar, Belchior e Paulo Vanzolini, Infante certamente ajudou o educando a entrar melhor no universo trovadoresco a partir do seu próprio universo, de modo a facilitar-lhe o entendimento de uma realidade tão distante da sua: a isso chamamos «contextualização de conteúdo».

3. NOVAS ABORDAGENS EM TORNO DO TROVADORISMO A PARTIR DE 2010

Se a primeira década do século XXI – conforme mostramos – foi marcada pela publicação de livros didáticos de Literatura preponderantemente historicistas, nos quais os textos serviam para exemplificar as características da escola ou dos (sub) gêneros literários, temos, a partir de 2010, publicações com características bem diferentes, nas quais a ênfase foi dada à leitura de textos – escritos e imagéticos – e ao desenvolvimento de habilidades (ou competências) nos estudantes. A História da Literatura, evidentemente, não deixou de ser contemplada – como, aliás, já na década de 90 Marisa Lajolo dissera que não poderia deixar de ser –; contudo, ela passou a estar subordinada à leitura dos textos, vindo depois desses somente para reforçar, no espírito dos educandos, as características dos textos literários por eles lidos e para

trazer uma ou outra informação à qual eles não tiveram acesso por meio do contato direto com o texto e por meio das inferências que fizeram a partir disso.

Em 2013, foram lançados, no Brasil, muitos livros didáticos de Literatura dentro desse novo espírito, como *Português: Linguagens em Conexão*¹², de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, publicado pela Editora Leya; *Novas Palavras: 1.º Ano*¹³, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicado pela Editora FTD; e *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*¹⁴, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicado pela Editora Moderna. Como não temos, neste breve ensaio, espaço suficiente para abordar todos os capítulos desses livros dedicados ao Trovadorismo, dedicaremos as próximas linhas à forma como essa última obra – *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* – tratou desse movimento estético-literário em suas páginas. Estamos certos, entretanto, que, ao nos reportarmos a esse livro didático, estaremos, de certa forma, dando conta dos outros dois, haja vista estarem todos estruturados da mesma maneira, por terem sido – ao que tudo indica – elaborados a partir daquelas ideias propaladas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil para o ensino da Literatura. Entre esses documentos poderíamos citar: os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*¹⁵, os *PCN+ Ensino Médio (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*¹⁶ e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*¹⁷. Vale salientar que todos esses livros didáticos publicados em 2013 foram dirigidos ao 1.º ano do Ensino Médio brasileiro, ou seja, ao 1.º ano do ensino secundário, o que equivaleria, em Portugal, ao 10.º ano escolar. É, portanto, no início do Ensino Médio que os estudantes brasileiros entram em contato com os conteúdos referentes à primeira escola literária portuguesa: o Trovadorismo.

O livro *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre *et al.* – diferentemente do que ocorre no de Ulisses Infante –, começa a tratar do Trovadorismo a partir de uma gravura do «jardim do amor», retirada do manuscrito *Romance da rosa*, de Guillaume de Lorris e Jean de Meun (1490-1500). É solicitado ao educando que descreva oralmente, para seus colegas de sala, o que ele vê na imagem. Espera-se que ele preste atenção às roupas das personagens desenhadas (elegantes) e ao fato de uma delas

12. Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, *Português: Linguagens em Conexão*, 1.ª ed., São Paulo, Leya, 2013. (Vol. I).

13. Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Antônio Moreira Barbosa, *Novas Palavras: 1.º Ano*, 2.ª ed., São Paulo, FTD, 2013.

14. Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, 2.ª ed., São Paulo, Moderna, 2013.

15. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, *op. cit.*

16. Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, *op. cit.*

17. Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, *op. cit.*

estar tangendo um instrumento musical de cordas (um alaúde) para que chegue, sozinho ou com a ajuda dos amigos, à conclusão de que aquela atividade «musical» ocorria há séculos atrás no âmbito da nobreza. Com isso, ele estaria construindo as suas próprias ideias em torno do que vem a ser o Trovadorismo, sem que o livro didático tivesse de lhe dizer tudo prontamente. Em seguida, o livro traz uma cantiga de Arnaut Daniel – «Se eu não a tenho, ela me tem» –, traduzida por Augusto de Campos, e pede que o estudante responda a algumas questões relacionadas ao seu conteúdo, bem como faça uma ligação do texto imagético (a gravura do «jardim do amor») com o texto escrito (a cantiga de Arnaut Daniel).

Podemos perceber, nessas atividades propostas pelo livro de Maria Luiza M. Abaurre *et al.*, uma preocupação em trabalhar mais com o desenvolvimento de habilidades (ou de competências) nos educandos do que em dar-lhes, «de mão beijada» – ou seja, gratuitamente, de forma obsequiosa –, as principais características do Trovadorismo, o que costumam fazer os livros didáticos de abordagem mais historicista, como vimos. As habilidades trabalhadas nessas atividades foram claramente estas: (i) construção de textos orais a partir da leitura de textos escritos, ou seja, capacidade de o estudante expressar-se oralmente com base naquilo que leu; e (ii) fazer conexões entre textos que se exprimem por meio de linguagens diferentes, mas que giram em torno do mesmo assunto. Para além disso, atividades como essas também dão ao professor a possibilidade de realizar uma sondagem com os estudantes antes da exposição do conteúdo, de modo que ele possa se inteirar do que eles sabem ou não acerca do assunto que será trabalhado em sala de aula; neste caso, o Trovadorismo galaico-português. Esse primeiro momento, no qual é dado aos educandos a possibilidade de se expressar, pode facilitar bastante o trabalho do professor, já que as discussões entre eles (entre os estudantes, mas também entre estes e o professor) pode antecipar muitas das características do movimento estético-literário que serão posteriormente abordadas – de forma historicista – pelo livro didático. Enfim, essas atividades propostas pelo livro didático de Maria Luiza M. Abaurre *et al.* permitem que os educandos construam o conhecimento juntamente com o professor, tudo o que deseja a Pedagogia mais moderna e o que pregam os documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil já mencionados.

Após essas atividades, o livro didático *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* apresenta as características da Idade Média e do Trovadorismo. Neste ponto, torna-se tão historicista quanto qualquer obra didática de Literatura voltada para o ensino secundário, como o livro de Ulisses Infante, por exemplo. Contudo – verdade seja dita – traz mais informações de caracteres histórico e literário que a maioria dos livros do gênero. Os pontos abordados por Abaurre *et al.* ao tratarem do Medieval e da primeira manifestação artístico-literária de Portugal foram: «Idade Média: entre o mosteiro e a corte», «O poder da Igreja», «Religião e cultura», «Uma nova organização social», «O Trovadorismo: poesia e cortesia», «O projeto literário do Trovadorismo», «Os agentes do discurso», «O Trovadorismo e o público», «As regras da conduta amorosa», «O amor e a sátira no Trovadorismo», «A linguagem da vassalagem amorosa», «O nascimento da Literatura Portuguesa», «As cantigas líricas», «Cantigas de amor: aspectos formais e de conteúdo»,

«Cantigas de amigo: aspectos formais e de conteúdo», «As cantigas satíricas», «Cantigas de escárnio», «Cantigas de maldizer», «As novelas de cavalaria» e «Cronicões, nobiliários e hagiografias». E assim como fez Infante em seu livro, Abaurre *et al.* trataram do marco inicial do Trovadorismo galaico-português («Cantiga da Ribeirinha», ainda que a tenham questionado como marco inicial, fazendo referências ao que dizem sobre essa questão os medievalistas dos nossos dias); da língua em que foram entoadas as cantigas (galego-português); e, num quadro ou *box* à margem do texto, das compilações nas quais podemos encontrá-las (*Cancioneiro da Ajuda*, *Cancioneiro da Vaticana* e *Cancioneiro da Biblioteca Nacional*) e da «Arte de Trovar». Abaurre *et al.* não fizeram alusões às cantigas de Santa Maria e ao códice que as contém ao tratarem das produções poéticas do Trovadorismo. As autoras parecem ter seguido – mais até do que fizera anos antes Ulisses Infante – o esquema adotado por Massaud Moisés ao escrever sobre o Trovadorismo em *A Literatura Portuguesa*: primeiro, uma abordagem histórica sobre o contexto que possibilitou o surgimento, em Portugal, do Trovadorismo; em seguida, algumas páginas sobre a produção poética desse movimento (cantigas de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer, mas não de Santa Maria); e, por fim, outras tantas sobre as obras em prosa escritas pela Baixa Idade Média (cronicões, nobiliários, hagiografias e novelas de cavalaria – apenas as do ciclo arturiano; nada de *Amadís* –, mas nenhuma palavra sobre fábulas). Isso não significa dizer que, na possibilidade de terem consultado o manual de Literatura Portuguesa de Massaud Moisés, tenham ficado só nele. Aliás, muito pelo contrário: a forma ampla como trataram do conteúdo e a presença de inúmeros quadros (ou *boxes*) às margens do texto com o intuito de esclarecer melhor algo que foi dito no interior deste – sem falar nas constantes menções que fizeram a historiadores medievistas, como Marvin Perry – dão conta de que muitas obras de teor acadêmico foram consultadas pelas autoras aquando da elaboração do capítulo que escreveram em torno do Trovadorismo. Alguns desses quadros (ou *boxes*) giraram em torno do *Romance da Rosa*, de Guillaume de Lorris e Jean de Meun; do trovador Arnaut Daniel; dos significados das palavras «secular» e «teocentrismo»; de Carlos Magno; do *Tratado do Amor Cortês*, de André Capelão; e dos tipos de cantigas de amigo (cantigas de romaria, cantigas de barcarola, ou marinha e cantigas de alba).

As cantigas trazidas à baila por Abaurre *et al.* para dar conta da produção poética do Trovadorismo galaico-português foram: «Cantiga da Ribeirinha», suposta autoria de Paay Soares de Taveiros, em galego-português e em Português moderno, versão livre das próprias autoras, utilizada para apresentar aos alunos o texto que D. Carolina Michaëlis acreditava ter sido o pioneiro no âmbito do Trovadorismo galego-português; «Cantiga d’amor de refran», de João Garcia de Guilhade, também em galego-português e em Português moderno, vertida por Natália Correia; «Cantiga d’amigo “Levad’, amigo, que dormides as manhãs frias”», alba de Nuno Fernandes Torneol em galego-português e em Português moderno, também vertida por Natália Correia; «Ai, dona fea, foste-vos queixar», de João Garcia de Guilhade, em galego-português e em Português moderno, vertida por Natália Correia, utilizada, neste caso, para exemplificar uma cantiga de escárnio e não de maldizer, cantiga, esta, aliás, que ficou sem um texto que a representasse

dentro do livro didático em análise. Essas cantigas – como ocorre na obra de Infante – vêm logo após as características do (sub)gênero literário a que pertencem terem sido expostas para os estudantes, ou então antes dos exercícios, ou seja, de questões dirigidas aos educandos. Aliás, sobre essas questões, é preciso dizer que elas exploram unicamente as características das cantigas, e não aspectos gramaticais ligados à construção dos textos.

No que diz respeito às gravuras utilizadas por Abaurre *et al.* (fotografias, iluminuras e desenhos) ao longo do capítulo que escreveram, afirmamos o mesmo que dissemos ao tratarmos das imagens utilizadas por Infante para ilustrar o capítulo que escreveu sobre Trovadorismo em seu livro didático: elas ilustram bem o universo medieval e especialmente o trovadoresco; todavia, teria sido interessante se as autoras do livro tivessem utilizado mais imagens relacionadas ao Trovadorismo ibérico, como fotos dos cancioneiros galego-portugueses, pois a maioria das gravuras – quase que a totalidade delas – pertence ao universo francês. As autoras também se valeram de imagens do códice das cantigas de Santa Maria – sem que tivessem falado dele, diga-se de passagem – para ilustrar textos sobre os *Cancioneiros da Ajuda, da Vaticana e da Biblioteca Nacional*, ou então sobre a produção poética de Arnaut Daniel, trovador provençal do século XII.

E da mesma forma como fez Ulisses Infante na sua obra, as autoras de *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* também estabeleceram relações entre as produções literárias do Trovadorismo galego-português e músicas populares brasileiras contemporâneas: primeiramente, com uma música bem mais próxima do universo dos estudantes, «Sem ter você», de Marcelo Camelo, interpretada pela banda brasileira *Los Hermanos*; depois, com uma canção dos anos 30, «A deusa da minha rua», de Newton Teixeira e Jorge Faraj, interpretada por Nelson Gonçalves. Como dissemos outrora, isso certamente ajuda o educando a entrar melhor no universo trovadoresco, pois parte de algo por ele conhecido, ou seja, de algo que faz parte do seu próprio universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo de tudo o que foi dito, podemos afirmar que o historicismo continua a figurar nos livros didáticos de Literatura brasileiros; entretanto, de forma mais inteligente naqueles que foram publicados a partir de 2010. Boa notícia é a de que o gramaticismo – ou seja, a abordagem de aspectos gramaticais a partir de textos literários – já não mais ocupa tanto espaço dentro das atividades propostas aos estudantes pelo livro didático, como ocorria nos anos 80. Aliás, hoje em dia o gramaticismo praticamente inexistente dentro dos livros didáticos inteiramente dedicados ao ensino de Literatura nas escolas brasileiras.

Também podemos perceber que, ainda que a História da Literatura continue a ocupar enorme espaço nos livros didáticos de Literatura, começam a surgir pelas páginas desses materiais propostas de atividades que visam relações – ou pontes – entre os diversos tipos de textos (escritos, imagéticos...) e entre produções literárias e/ou

artísticas dos países de Língua Portuguesa (*e. g.* entre cantigas galaico-portuguesas e músicas populares brasileiras). Essas inovações nos livros didáticos de Literatura publicados no Brasil sobretudo a partir de 2010 certamente estão ligadas às orientações dadas aos elaboradores de material didático e aos professores do ensino básico pelo Ministério da Educação via documentos oficiais – como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* –, no sentido de evitarem o tradicionalismo – ou o puro historicismo – nas aulas de Literatura.

É preciso também agradecer aos profissionais que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação (PNLD/MEC) pelas excelentes escolhas que vêm fazendo, pois o aumento da qualidade dos livros didáticos no Brasil tem sido notório.