



# UMA PROPOSTA DE ENSINO DAS PRÁTICAS LETRADAS COLONIAIS NA ESCOLA

---

A PROPOSAL FOR TEACHING  
COLONIAL LETTERS IN SCHOOLS

Ruth dos Santos Silva<sup>1</sup>  
*Universidade Federal do Espírito Santo*

Leni Ribeiro Leite<sup>2</sup>  
*Universidade Federal do Espírito Santo*

**Resumo:** Diante da extensa discussão bibliográfica já existente acerca da formação da Literatura Brasileira e do tratamento, associado a perspectivas romântico-nacionalistas, concedido à literatura produzida nos séculos XVI a XVIII, bem como do destaque historiográfico, em detrimento da leitura literária, que ocorre nas salas de aula de Literatura, propomos, neste trabalho, apresentar uma sequência didática que privilegie uma abordagem artística da literatura do século XVIII no espaço escolar. Para tanto, levamos em consideração que a literatura do período foi produzida sob regras retórico-poéticas diversas das nossas contemporâneas, mas que é possível propor atividades escolares que ao mesmo tempo não apaguem o estranhamento, mas privilegiem o diálogo do jovem estudante de hoje com aquelas obras.

Palavras-Chave: Ensino de literatura; Literatura no Ensino Médio; Literatura Colonial Brasileira; América Portuguesa; Arcadismo.

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: ruth.santos1997@gmail.com.

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: leni.ribeiro@gmail.com.

---

**Abstract:** *Taking into account: a) the extensive bibliographical discussion already in place regarding the Formation of Brazilian Literature and the treatment, associated with Romantic and Nationalist perspectives, dispensed to the literature produced in Brazil between the 16<sup>th</sup> and the 18<sup>th</sup> centuries; and b) the historic and not literary approach adopted in most Literature classes, we propose, in this paper, a didactic sequence of lessons that provide an artistic instead of a historiographical approach to Brazilian 18th century Literature in schools. In order to do so, we take into consideration that the literature of those periods was produced under certain rhetorical and poetical rules which are different from those of our modern times, but that it is possible to propose school activities that, at the same time, do not erase the differences, and highlight the possible dialogue of our students with those works.*

**Keywords:** *Literature Teaching; Literature in High Schools; Colonial Brazilian Literature; Portuguese Americas; Arcadism.*

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre o que é a Literatura Brasileira e a formação do seu cânone<sup>3</sup>, presentes nos currículos dos cursos superiores de Letras, com muita frequência passam ao largo de uma vasta produção literária que ocorreu antes não só do estabelecimento do Brasil enquanto nação – e das disputas intelectuais e políticas que envolveram este momento – como também do momento em que a própria Literatura Brasileira como disciplina foi criada, sob a égide do Romantismo. Uma rápida olhada sobre esses currículos mostra o pequeno número de disciplinas e ementas que se debruçam sobre a produção literária realizada em solo brasileiro entre os séculos XVI e XVIII. No entanto, a chamada Literatura Brasileira Quinhentista, sob a forma do Barroco e do Arcadismo, é presença constante nos livros didáticos de Ensino Médio, e autores como Gregório de Matos Guerra ou Cláudio Manoel da Costa são considerados parte de um cânone que se repete nas salas de aula sem conexão com a importante produção científica das últimas décadas, que vem modificando a maneira como a literatura da América Portuguesa foi lida e avaliada. Entendemos que é necessário estreitar estes laços e, por razões que

---

<sup>3</sup> Cf., por exemplo, Veríssimo (1981), primeira edição em 1916; Candido (1959); Coutinho (1960) e Bosi (1970).

---

buscaremos esclarecer neste trabalho, preparar os professores para lidar com uma produção literária afastada de nós no tempo, e apresentá-la às crianças e adolescentes de forma mais adequada do que tem ocorrido.

## 1 O ENSINO DE LITERATURA COMO ESPAÇO DE DISPUTA

Michael Apple afirma que a educação está intimamente ligada à política da cultura, isto é, a formação de um currículo nacional não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas parte de uma *tradição seletiva*, seja por seleção de alguém ou visão de um grupo do que seria conhecimento legítimo (APPLE, 2002, p. 59). Em relação ao estudo de Língua Portuguesa, presente nos currículos nacionais brasileiros, Cereja pontua que, após oito anos de ensino das linguagens e reflexões sobre a língua, ou seja, sobre conteúdos gramaticais, somente no Ensino Médio há um estudo sistematizado de literatura. O autor observa, ainda, que a inclusão da disciplina de Literatura no Ensino Médio tem se justificado pela necessidade de se alcançar alguns objetivos, dos quais se destacam a continuidade do processo em desenvolvimento de aquisição de habilidades de leitura de textos; o conhecimento da língua culta e de suas capacidades expressivas e artísticas; a compreensão e os conhecimentos da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias; e o cultivo de hábitos de leitura (CEREJA, 2004, p. 15).

Mas afinal, se os currículos nacionais são formados por quem detém capital cultural e, conforme afirma Cereja, se os objetivos a que o ensino de literatura deve atender passam por “razões ideológicas, de fundo nacionalista-patriótico, que subjazem à maior parte das leis de ensino e dos programas escolares” (CEREJA, 2004, p. 15), como entendemos a literatura atualmente e como o seu ensino pode ser feito de forma a promover de fato uma educação emancipadora?

---

Em *As regras da arte* (1996), Pierre Bourdieu afirma que, no interior do campo do poder, o próprio *campo literário* ocupa uma posição dominada. O campo do poder, segundo o sociólogo, seria um espaço das relações de força entre agentes e instituições que possuem capital para ocupar posições dominantes nos campos econômicos e culturais. Para Bourdieu (1996, p. 245), a hierarquia estabelecida nas relações das mais variadas espécies de capital e seus detentores acabam por engendrar os campos de produção cultural de forma a submetê-los a uma condição dominada, sendo “atravessados pela necessidade dos campos englobantes, a do lucro, econômico e político” (BOURDIEU, 1996, p. 245-246). Diante disso, se atualmente todas as esferas públicas de ensino estão sendo submetidas a projetos de privatização e ensino tecnicista, teria o ensino de literatura virado uma mercadoria? A esse respeito, João Adolfo Hansen afirma:

*Mas a literatura não é mais um valor cultural evidente. O modo de orientar a experiência do tempo histórico mudou desde o final do século XX, e as oposições de pensamento do pensamento de oposição que ordenaram as obras literárias nessa duração de 200 anos como crítica da cultura estão arquivadas. Hoje, a cultura vem sendo cada vez mais definida como formação profissional comercial. Quando a mercadoria toma a palavra, o que ela diz?* (HANSEN, 2019, p. 10, grifos nossos)

Os contextos políticos aos quais a prática docente está submetida, seja nas áreas de humanas, exatas e outras, são mutáveis. Rezende (2013, p. 100) aponta que reconsiderações sobre o ensino de língua portuguesa das últimas quatro décadas, com a influência das teorias linguísticas no âmbito do ensino, provocaram mudanças tanto no ensino da gramática normativa quanto, ainda que paulatinamente, nas abordagens literárias, razão pela qual tentativas de mudança do ensino da literatura foram propostas nos documentos oficiais federais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em relação ao Ensino Médio, e, em especial ao ensino de literatura, a partir do art. 35º,

---

inciso III, que sua finalidade é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. E esta postura é encontrada tanto no famoso texto de Antonio Candido, *O direito à literatura* (1988), que defende a literatura como elemento humanizador, capaz de nos tornar “mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 1988, p. 180) como em Hansen, que justifica que o ensino de literatura é indispensável, pois “é impossível conceber a vida humana sem ficção” (HANSEN, 2019, p. 16). O leitor, a partir da ficção, tem a oportunidade de comparar seu mundo com mundos fictícios, porquanto:

Desse modo, poderia dizer que uma das razões de ensinar literatura evidenciando a historicidade dos seus processos de invenção, circulação e consumo era e é política, quero dizer, ensinar literatura para evidenciar o caráter arbitrário da cultura, a nenhuma universalidade das regras sociais, a total contingência das coisas e, com isso, criticar a naturalidade e a normalidade pressupostas nos hábitos. (HANSEN, 2019, p. 17)

Dadas estas defesas da literatura, é preciso pensar em seu espaço no processo de ensino. Colocamo-nos ao lado de Dalvi (2013, p. 68), para quem a literatura está ligada à “experiência ou vivência de leitura literária”; dessa forma, o ensino de literatura não deveria acontecer de forma separada das experiências, vivências ou constituições subjetivas. A constituição de sujeitos leitores, portanto, deve ocorrer a partir de uma perspectiva que privilegie a leitura literária. Cabe ao educador observar criticamente as orientações voltadas ao ensino básico e a sua própria postura enquanto professor. Para Todorov (2009, p. 28-29), o ensino de literatura não pode se resumir unicamente ao exigido nas instruções oficiais governamentais e, portanto, cabe ao professor criticar o que é imposto e incentivar a discussão da obra literária:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural.

---

Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (TODOROV, 2009, p. 31)

Isso não significa que somos contrárias à contextualização de determinada *periodização* literária no ensino de literatura, desde que a historiografia literária não tome um espaço de maior significância do que a leitura dos textos literários em si, uma prática que se observa hoje nas escolas (REZENDE, 2013, p. 101). O contexto pode ser em si problematizador: Jaime Ginzburg (2012a, p. 1) afirma que, a partir da compreensão dos problemas da historiografia em perspectiva ideológica, é necessário buscar as raízes dos esquemas conservadores que sustentam a historiografia tradicional e naturaliza exclusões.

## 2 LITERATURA E LETRAS COLONIAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Tófoli e Leite, com atenção às Letras Coloniais, consideram que:

*[...] a historiografia literária cumpre a função de estabelecer categorias cronológicas à produção literária, de forma a compreendê-la a partir de um movimento de aperfeiçoamento, em que a literatura caminha de um ponto inicial a um progresso, estando este vinculado a concepções nacionalistas de autonomia e emancipação literária. O nacionalismo e o historicismo românticos fundamentaram, inclusive, as visões anacrônicas, reiteradas no Ensino Médio, em relação à literatura colonial. (TÓFOLI; LEITE, 2018, p. 3, grifos nossos)*

Além das visões anacrônicas, Martini (2016), Tófoli e Leite (2018) observam que há também uma escassez de pesquisas relativas à América Portuguesa, tanto na inserção das Letras Coloniais nos currículos de Ensino Médio quanto nos currículos dos cursos de Letras<sup>4</sup>. Se as Universidades e

---

<sup>4</sup> Não é nosso objetivo propor um debate extenso a respeito da literatura colonial nos cursos de Letras, contudo, é importante questionar a razão pela qual os currículos atuais de algumas universidades não contemplam em suas ementas as práticas letradas coloniais. Jaime Ginzburg (2012b, p. 211-213) afirma a importância do preparo dos estudantes para a reflexão crítica, tal como de um debate permanente sobre as obras que não se restrinjam unicamente a uma interpretação opiniática, mas que discuta os critérios que fundamentam essas obras. Em uma

---

instituições de Ensino Superior, em seus currículos, não oferecem disciplinas de literatura voltadas ao período colonial, não é surpresa que o espaço dessas letras nas instituições de ensino básico diminua. Ademais, Martini ainda demonstra que, apesar da *Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio*, com ênfase na literatura, especificar as relações entre literatura, história e sociedade e, ainda, se valer de termos como “formação” e “patrimônio literário”, as questões do exame apresentam, em maioria constituindo 81% das questões, um panorama literário nacional posterior a 1920 (MARTINI, 2016, p. 41-42). Embora o exame de 2018 tenha tocado em questões de considerável importância para o momento político atual, não houve uma única questão em relação às Letras Coloniais na prova destinada à linguagem e seus códigos, o que revela uma queda absoluta das questões com a temática colonial dos anos anteriores analisados por Martini. Este cenário se repetiu no exame de 2019, pois não houve questões voltadas às práticas letradas coloniais na área de linguagens e seus códigos.

Retomando, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases, a partir do art. 1º, § 2º, no qual consta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, sabe-se que, pelo menos no último século, a educação tem sido vista como porta de entrada para o mercado de trabalho, o que justifica as

---

breve pesquisa, nos portais dos cursos de Letras e usando palavras-chave “literatura brasileira”; “ementa”; “graduação”, observamos que apenas as Universidades Federais do Ceará, Paraíba e Pará oferecem, em tese – pois sabe-se que os professores têm autonomia na construção das referências bibliográficas de suas disciplinas – nas ementas de Literatura Brasileira I, conteúdos das práticas letradas coloniais. Contudo, o mesmo não é oferecido por algumas universidades como Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Maringá. O que nos chama atenção, portanto, é o apagamento da Literatura Colonial nos currículos de Licenciatura em Letras, em contraste com a exigência de seu ensino, a partir dos documentos oficiais, na educação básica. Afinal se há um desaparecimento desse conteúdo específico dentro das Universidades, não será surpreendente que em algum tempo ele desapareça por completo das *Orientações Curriculares*. Por fim, somos consoantes com Leite (2019, p. 233) ao considerar que o pouco interesse no estudo de autores do período colonial justifica-se pelo desconhecimento das formas de escrever da época e pela tentativa de dobrar as obras coloniais ao padrão dos que as leram posteriormente, além da queda de uma valoração pelo insucesso do encaixe de perspectivas românticas à literatura dos séculos XVI, XVII e XVIII.

---

políticas que tentam retirar a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Artes e Sociologia do currículo público de ensino<sup>5</sup>. A maior crueldade, avaliamos, ocorre em relação à negação da possibilidade para esses alunos de pensarem a educação e as artes como um direito, não necessariamente voltado ao critério mercadológico e utilitarista. Parece-nos fundamental afirmar que uma visão tecnicista da educação possibilita que sejam dados aos estudantes de escolas públicas conteúdos que não exijam uma reflexão crítica ou fruição artística, pois não seria útil, dentro desses termos, porquanto, segundo Saviani (1985, p. 13):

A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade (*incompetente*) na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. [...] cabe à educação (*tecnicista*) proporcionar um eficiente treinamento para a execução de tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. [...] Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, *para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer*. (SAVIANI, 1985, p. 13-14, grifos nossos)

Isso se dá também na escolha de quais mudanças se aplicam à Base Comum Curricular Nacional, entre as quais, as principais alterações estabelecidas pela medida provisória nº 746, de 2016, – sancionada pelo Senado Federal sob a forma do Projeto de Lei de Conversão 34/2016 –, constam: a língua inglesa como língua estrangeira obrigatória a partir do sexto ano, impedindo, assim, a escolha de outras línguas como o espanhol; mais escolas em tempo integral; notório saber, isto é, professores sem diplomas específicos ministrando aulas a determinadas áreas; flexibilização dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Em relação à literatura, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* são concordes acerca do foco histórico sobre as obras literárias – o que desencadeia, sabe-se, a prática

---

<sup>5</sup> A esse respeito, entre outros, cf. Souza (2009); Saviani (1985); Mortatti (2014).

---

historiográfica e a redução da leitura literária – e acabam por apagar a literatura enquanto disciplina.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 51), contudo, opostas aos documentos oficiais já mencionados, resgatam a disciplina de Literatura, evidenciam o ensino de literatura como um pilar da formação burguesa humanista, tão valorizada a ponto de ser distintivo de cultura, e introduzem a noção de letramento literário: “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55). Em relação à leitura literária, próximo à noção de literatura ligada à experiência literária defendida por Dalvi (2013), o documento afirma que:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p. 67)

Martini discorre rapidamente sobre o apoio às políticas de incentivo à leitura, a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e observa que apesar de não haver grande mudança nos editais desde 2006, o que chama a atenção é a proibição da aquisição de livros em língua portuguesa que estejam em domínio público como forma de não pagar pelo que é gratuito, sem considerar, no entanto, que “[...] a obra disponível gratuitamente na internet não é o mesmo que estar acessível ao aluno” (MARTINI, 2016, p. 195). Assim como Dalvi (2013, p. 68-69), o autor afirma a importância de pensar o livro não apenas como conteúdo intelectual, mas dotado de uma materialidade, em especial obras antigas que necessitam ser amigáveis com o leitor, apresentando paratextos, contextualizações e glossários (MARTINI, 2016, p. 195).

---

Os documentos oficiais voltados à educação não só apresentam um embate do que é considerado pertinente ao ensino de literatura como, nos parece, são elaborados de forma contraditória – em especial de concepções teóricas acerca da educação e literatura – passível de uma comparação a um trabalho escolar em grupo, mal dividido em suas partes por seus integrantes, que resulta numa impressão de que cada um escreveu sobre determinado tópico e, como um mosaico, juntaram-se todas as partes no final. Essa discrepância dos documentos vai desde o âmbito federal ao estadual, pois não há uniformidade quanto a conceitos de educação, literatura e ensino. Pensando em uma realidade próxima da qual escrevemos, tomamos como ponto de partida dois documentos oficiais que determinam os *Currículos* do Estado do Espírito Santo<sup>6</sup>, nos quais, referente à literatura e seu ensino, o CBEE-ES determina quatro objetivos frente à abordagem da literatura<sup>7</sup> que são criticados por Maria Amélia Dalvi:

Em nenhum deles [dos pontos] o estudo comparado das diferentes versões de um texto literário [...] não se menciona em qualquer ponto a questão da existência física dos textos, as diferenças recepcionais em função dos suportes, os protocolos de leitura vislumbrados a partir das diferentes versões ou formas de um texto [...] *Ou seja: não basta, na escola, que coloquemos o texto em sala de aula, como existência abstrata, cuja produção de sentido seria desentranhada de suas diferentes formas e materialidades, ou seja, os textos desvinculados da história dos efeitos que produzem socioculturalmente suas variadas “objetificações”, ignorando que sua leitura é produzida no tensionamento das leituras possíveis a partir de diferentes dispositivos, incluindo aqueles*

---

<sup>6</sup> São o *Currículo base da rede estadual*, organizado segundo informações da página oficial do Governo do Estado do Espírito Santo por diversos profissionais da educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); e o CBEE-ES que é o guia de implementação do currículo básico da escola estadual.

<sup>7</sup> 1. Criar espaço para vivências e cultivos de emoções e sentimentos humanos, assim como para experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestações da(s) linguagem(ns) para levar a efeito o discurso. 2. Favorecer a produção de lócus em que se compreendam as transformações histórico-socio-culturais pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, de modo a pensar a complexidade do mundo real. 3. Promover o letramento múltiplo como ferramenta para o exercício da cidadania. 4. Possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da literatura capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 68).

---

*relacionados à edição, à publicação, à circulação.* (DALVI, 2014, p. 145, grifos nossos)

O CBEE-ES atribui à literatura o dever de propiciar ao aluno:

*O refinamento de habilidades de leitura e de escrita, capacita-o a lidar com o simbólico e a interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive, possibilitando-lhe assumir uma postura reflexiva, tomando consciência de si e do outro em relação ao universo letrado, tornando-se capaz de ser protagonista de uma ação transformadora. A Literatura propicia, ainda, uma reflexão política ao educando em reconhecimento do ser humano como um ser histórico social que sofre transformações com o decorrer do tempo.* (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 66-67, grifos nossos)

Percebe-se, portanto, que a literatura fica encarregada de funções que a impedem de ser considerada como arte da palavra, o que impossibilita uma educação pela literatura em que, segundo Mortatti (2014, p. 31), a literatura não seja meio, mas instrumento para a educação humana e, portanto, afaste-se do sentido pragmático e utilitário e baseie-se na mediação constitutiva capaz de modificar e transformar. Se o currículo do Espírito Santo voltado para o ensino de Língua Portuguesa não toca explicitamente na educação literária, o currículo voltado ao Ensino Fundamental, por outro lado, estabelece que frente à:

*Educação Literária – ressalta-se a importância do texto literário, como objeto artístico, social, histórico e cultural, para se desenvolver o prazer pela leitura. Consideramos a literatura uma forte aliada da educação estética, pois o trabalho com a literatura na escola permite ao aluno a compreensão da realidade e possibilita a produção de conhecimento por meio da arte da linguagem. Há, portanto, a necessidade de se fazer o uso adequado do texto literário em sala de aula, respeitando a sua função estética. Compreendemos ainda que o estudo da literatura é importante em uma perspectiva analítica, discursiva, política e não mercadológica<sup>8</sup>, nem tampouco utilitária, ou seja, que sirva apenas*

---

<sup>8</sup> A oposição entre função estética e mercadológica que o texto aborda nos é cara e oportuna, pois, sabe-se que o objeto estético é automaticamente mercadológico, o que fomenta nomenclaturas inadequadas à literatura da América Portuguesa tendo em vista seu contexto histórico e social atribuindo-lhes um programa marcadamente capitalista exterior às representações literárias dos séculos XVI ao XVIII. Não defendemos que termos como “barroco”, “classicismo” e “arcadismo” caiam em desuso, mas que seus usos não sejam feitos acriticamente. A esse respeito, João Adolfo Hansen (2001) explica o uso “dedutivos e a-críticos da noção estilística de “barroco” para classificar e unificar as representações luso-brasileiras do século XVII com categorias estético-políticas extrínsecas a elas” (HANSEN, 2001, p. 11-12) e que estendemos ao ensino da poesia árcaica.

---

como pretexto para o desenvolvimento de questões multidisciplinares. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 302, grifos nossos)

O CBEE-ES apresenta posicionamentos referentes à literatura que, em determinados pontos, destoam das Orientações Federais – que já são díspares entre si – e, como destacamos, diferem de outro documento estadual relacionado à educação. Dalvi observa ainda que o CBEE-ES apresenta a convivência de fundamentos teóricos incongruentes em relação à Língua Portuguesa, pois permite a convivência de teorias interacionistas e sócio-históricas, e a incorporação de perspectivas contemporâneas, de um saber linguístico pertinente, como fundamento da formação intelectual (DALVI, 2014, p. 147). Quanto à organização dos conteúdos do Ensino Médio, em especial os referentes ao primeiro ano, divide-se em: Literatura Medieval Portuguesa; Humanismo e Renascentismo; Arte barroca portuguesa e brasileira; Barroco mineiro; Arcadismo português e brasileiro. Como se pode observar, o espaço do cânone, que inclui não só o Barroco e o Arcadismo mas vai mesmo antes, continua mantido, ainda que, como dito anteriormente, haja pouco ou nenhum espaço de reflexão sobre essas práticas. A presença desses conteúdos nos documentos oficiais sustenta ainda a sua presença em livros didáticos tais como *Se liga na língua: literatura, produção de texto e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016); *Veredas da Palavra, volume 2* (ALVES; MARTIN, 2016), que usamos aqui para fins de exemplificação apenas. Esses livros, que mantêm uma periodização comum à divisão dos conteúdos do ensino médio, abordam o Arcadismo por meio de uma divisão do movimento como um retorno do clássico e os acontecimentos históricos e políticos que propiciaram o arcadismo. Contudo, as obras não associam os textos literários árcades como pertencentes às letras coloniais, tampouco as denominam como manifestações literárias. Ademais, as questões propostas nos livros acabam por reduzir a interpretação literária e o trabalho com os fragmentos textuais a fins linguísticos.

---

As obras didáticas em geral privilegiam a historiografia literária em detrimento da leitura e propõem, ainda, o trabalho interpretativo dos trechos selecionados voltado a análises puramente linguísticas. O texto literário, portanto, não é central. Como indicamos nas páginas anteriores, a contextualização pode ser em si problematizadora; assim, defendemos um ensino que proponha maior espaço à leitura literária, enquanto também considere o afastamento de perspectivas românticas frente às práticas letradas coloniais.

### 3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM MODELO APLICADO AO ENSINO DE LITERATURA COLONIAL NO ENSINO MÉDIO

Sabe-se que o aprendizado da leitura, para grande parte dos brasileiros, acontece no espaço escolar<sup>9</sup>. Mortatti (2007, p. 10) considera que esse espaço para além de formar leitores, também os deforma, pois a (de)formação se dá pela adaptação

[...] àquelas necessidades pragmáticas da leitura e achatando seus horizontes [dos leitores] de expectativas, por meio da repetição cotidiana de incessantes exercícios de “mesmidade”, por exemplo, de modos de ler apenas “camadas mais aparentes” de um escrito, de tipos e gêneros textuais considerados do cotidiano”. (MORTATTI, 2007, p. 10)

A autora afirma, ainda, que a escola também desrespeita o direito à literatura, quando os professores e educadores, ainda que bem intencionados, “fazem da leitura um exercício escolar e escolarizado; supondo se adequarem ao ‘gosto’, aos interesses e à realidade dos leitores em formação” (MORTATTI,

---

<sup>9</sup> Em 19 de junho de 2019, o jornal *Folha de São Paulo* publicou a matéria *Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu meta de alfabetização*, em que relata a permanência do Brasil com a marca de 11 milhões de analfabetos cujo perfil estatístico é de um idoso, nordestino, na faixa de 60 anos que, pela desigualdade social, foi excluído do espaço escolar para priorizar o trabalho como forma de sustento e sobrevivência. Chamamos a atenção para esse ponto, pois é comum adotar um lema simplista na qual o incentivo à leitura deva partir sempre dos pais, ignorando que a possível realidade de alguns estudantes seja a de pais analfabetos que nunca tiveram o direito de adentrarem em um espaço de ensino na condição de estudantes.

---

2007, p. 10), isto é, impedindo que os estudantes-leitores avancem e conheçam o que eles desconhecem existir. Não defendemos que o espaço escolar ofereça somente textos pertencentes ao cânone literário, mas que seja capaz de apresentar outras alternativas que possibilitem pontos de contato com a dita *alta literatura*. Por acreditarmos que o espaço escolar, mesmo com todos os problemas existentes, seja e deva ser propício para a literatura, pretendemos, aliadas às concepções de Dalvi (2013); Mortatti (2014) e Rezende (2013), organizar uma sequência didática que exemplifique como se pode dar espaço para as letras coloniais no Ensino Médio e que, esperamos, possa apresentar alternativas ao invés de apenas apontar problemas.

Dalvi (2013, p. 84-85) propõe que, frente à tarefa de escolha de textos literários para o trabalho na escola, o docente se guie por algumas perguntas, das quais destacamos, por exemplo:

é possível trabalhar com diferentes edições?; o vocabulário e a sintaxe são acessíveis ao público-alvo?; o texto está adequado à maturidade leitora?; há humor, ironia, pluralidade ou vigem a seriedade, o pragmatismo e a objetividade? (DALVI, 2013, p. 84-85)

Guiadas por esses questionamentos, escolhemos *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga. Nossa escolha pautou-se na possibilidade de fácil acesso à obra completa pelo domínio público em uma versão cuja linguagem não é facilitadora – considerando que os poemas por si só apresentam uma linguagem menos rebuscada – a ponto de descaracterizar a obra, pois seguindo Rezende (2013, p. 27):

No Ensino Médio, o confronto com a complexidade resulta primeiramente dos programas que estipulam o encontro com obras do passado. O sentimento de alteridade domina diante de textos que é preciso aprender a descobrir. Deve-se estimular a curiosidade por esses objetos estranhos cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos. A inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos.

---

O questionamento sobre o espaço das letras coloniais na escola nos chamou a atenção para a vaga associação do *resgate* dos temas da Antiguidade clássica com a literatura da América portuguesa, em especial do Arcadismo, pois as associações são feitas de forma a mencionar a existência de aspectos clássicos, mas nenhuma exposição de um poema ou qualquer outro exemplo da Antiguidade é feita nem mesmo nos manuais. Mencionar a existência de Horácio como criador do famigerado *carpe diem* sem mostrar a Ode 1.11 ou afirmar que *fugere urbem* vem do latim e significa fugir da cidade é mesmo suficiente no ensino de aspectos retórico-poéticos da poesia arcádica? Temos certeza de que não. Por que não ilustrar esses conceitos com a poesia de *Marília de Dirceu*, por exemplo, ou de qualquer outra obra do Arcadismo e, também, por que não trazer algum texto clássico e mostrar sua recepção na poesia colonial?<sup>10</sup> Consideramos que o uso do texto literário é fundamental para a aula de literatura, também para tornar menos abstrata a intertextualidade dos textos literários; assim, selecionada a obra de Tomás Antônio Gonzaga, escolhemos também a Ode 1.11, de Horácio, para compor o *corpus* de leitura da sequência didática.

Para a proposta de aula, consideramos uma escola que tenha quatro tempos de 50 minutos – divididos em duas aulas de 1h40min – voltados à disciplina de Língua Portuguesa, na qual haja uma divisão para o ensino de língua e de literatura, e estabelecemos seis aulas de 1h40 para a nossa proposta didática. É importante destacar que o planejamento didático, para além de uma projeção, organização e sistematização, configura-se como uma ação reflexiva, viva e contínua, que passa por um processo de avaliação e revisão do que

---

<sup>10</sup> Miotti e Lopes (2016, p. 336) observam que “em regra geral, são poucas as vezes em que os alunos têm a oportunidade de serem apresentados à cultura greco-romana, ainda que seu conteúdo multifacetado seja tão propício para o enriquecimento do eu em construção supracitado e sua influência na formação da cultura ocidental seja tão inequívoca. O contato com os temas clássicos normalmente se restringe à aula de história, deixando a literatura e a interface cultural, em si, em grande medida ou completamente obliteradas”.

---

fazemos, do que precisamos e, conseqüentemente, é um ato político porque decisório, que exige escolhas, opções metodológicas e teóricas (FARIAS et al., 2011, p. 111). Comentaremos nas linhas seguintes a idealização da abordagem dos conteúdos do Arcadismo, planejado em sequência didática.

*Primeira Aula:* A aula se iniciará com a leitura compartilhada em sua íntegra da lira XXIII, de Marília de Dirceu, seguida da apresentação, a partir de recursos midiáticos, da imagem do quadro *Conversas em um parque* (1745), de Thomas Gainsborough. O educador deve questionar aos estudantes quais as relações que podem ser feitas frente à arte e à literatura. Espera-se que o tom amoroso, e principalmente o destaque para a natureza, seja percebido nesse jogo intertextual, pois como afirma Hansen (1997a, p. 18), na poesia árcade, a mimesis aristotélica é feita como pintura não da suposta realidade, mas da realidade tópico-discursiva. A partir dessa concepção, será possível discutir a obra de Tomás Antônio Gonzaga fugindo à tradicional e simplista associação da vida do poeta à obra, e, por outro lado, considerar que “Marília de Dirceu não retrata a subjetividade de um homem apaixonado por uma mulher, mas soma lugares-comuns à estilização do ideal coevo de amor” (FURTADO, 2018, p. 78), além de dar espaço à ficcionalidade e, portanto, à construção da persona pastoril do eu-lírico, tópica árcade que nada tem a ver com o seu autor empírico. Em seguida, ainda na lira XXIII, deve-se destacar a menção ao personagem presente na literatura clássica (vv. 25-28) e contextualizar as origens do mito em questão – breve resumo da história de Cupido e Psiquê – para que a retomada dos conceitos de permanência, recepção e tradição da Antiguidade clássica, presente na poesia do Arcadismo, não fique solta.

*Segunda Aula:* A segunda aula também terá como início uma leitura compartilhada e na íntegra, desta vez da lira XXIV, de *Marília de Dirceu*. O/a

---

docente deve questionar aos estudantes sobre o que lhes chamou atenção e o que lhes causou estranhamento ou não. Espera-se que os abundantes elementos clássicos presentes na lira como as referências ao “grande Jove”; à “Helena”; à “Grécia” e à “Lucrecia” sejam trabalhados de forma a reafirmar que a poesia árcade retoma tópicos clássicas, assim como o Classicismo, porém por motivos e contextos políticos outros. Em seguida, tendo sido feita a leitura nos primeiros cinquenta minutos de aula, a segunda parte da aula deverá explicar o contexto político, histórico e econômico que abrange a literatura do Arcadismo podendo-se, neste momento, fazer uso do livro didático, mas sempre retomando características e elementos dos poemas que evidenciam a relação retórico-poética do Arcadismo e seu contexto de produção. Se possível, esta ação deve ser concertada com as aulas de História, em que os alunos já estejam vendo este mesmo contexto.

*Terceira Aula:* A aula partirá da leitura de um terceiro poema, mas não de Gonzaga, como talvez esperem os alunos a partir das aulas anteriores, mas do poema *Já se afastou de nós o Inverno agreste*, de Manuel Maria Barbosa do Bocage. Após a leitura e o reconhecimento dos elementos comuns à poesia do século XVIII, com o propósito de comparar tópicos<sup>11</sup>, será feita a leitura da lira XIII, de

---

<sup>11</sup> O termo *tópos* utilizado por Aristóteles em suas obras, *Tópicos* e *Retórica*, refere-se a um lugar dialético ou retórico, o qual a linguagem é a sede dos argumentos: “quem se predispõe a assumir o papel de questionador deve encontrar o lugar a partir do qual vai conduzir a argumentação” (*Tóp.* VII, 155a). O filósofo considera, ainda, que há um tópico para todos os discursos – epidítico, judiciário e deliberativo – (*Ret.* II. 1932a), e a aplicação deste, no âmbito retórico, é orientada pelo raciocínio lógico (entimemas) e indutivo (exemplos). A reificação do termo *tópos* prosseguiu com os autores latinos – Cícero e Quintiliano, por exemplo –, passando a ser utilizado o termo *locus communes*. Quintiliano (*Institutio Oratoria*, 11, 2, 1), aristotelicamente, considera que a disciplina retórica se baseia na memória, isto é, o pensamento existe por meio de imagens e a memória faz parte da imaginação, a qual sua constituição se baseia por imagens de lugares. A esse respeito, Hansen (2012, p. 160) observa que a premissa de Aristóteles pressupõe a necessidade de “partir de alguma coisa localizada e visível quando se lembra” e, assim, esse *topos* ou *lugar* por ser repetido quando os vários gêneros do discurso são usados, se torna comum. Se, por um lado, a noção de originalidade que caracterizou os lugares comuns como clichês a partir da metade do século XVIII ganhou força com os românticos (HANSEN,

---

*Marília de Dirceu*. Espera-se que o professor projete os poemas de forma a não revelar, a princípio, os nomes dos autores, mas questionar se a escrita dos poemas parece ser a mesma das líricas lidas nas aulas anteriores. A partir disso, o ensejo frente à autoria dos poemas e suas atribuições permite-nos retomar os estudos de Hansen (2004), em que o pesquisador, com atenção às letras seiscentistas, afirma que a originalidade expressiva era estranha aos poetas do período colonial. Assim, a invenção no fazer poético era antes “uma arte combinatória de elementos coletivizados repostos numa forma aguda e nova que, propriamente, expressão de psicologia individual original” (HANSEN, 2004, p. 32). Em suma, a imitação de determinados autores durante o processo de escrita formulou um estilo de época que possibilita o questionamento autoral de certos poemas. É importante, ao revelar que as líricas são de autores diferentes, destacar que a adoção de pseudônimos gregos e romanos para as mulheres, foi uma característica do pastoralismo desse *modus operandi* literário. Para além de um trabalho estilístico, essa proposta responde a uma das perguntas elencadas por Dalvi (2013, p. 86)<sup>12</sup>, pois a obra de Gonzaga pode estabelecer relações com outros autores, sejam esses brasileiros ou não, e possibilita também reafirmar que o Arcadismo esteve relacionado a um momento histórico e, portanto, a um contexto de produção que cruzou as fronteiras europeias e chegou à América Portuguesa.

---

2012, p. 159), Achcar (1994, p. 29) pontua que frente à utilização dos *tópoi*, em relação à poesia latina, a originalidade do poeta era revelada através da seleção, expressão e combinação de possibilidades imprevistas dentro do uso tradicional. Hansen (1997b, p. 45), quanto à poesia de Gonzaga, afirma que esta evidencia todas as ligações dos argumentos com que desenvolve seus lugares comuns, e, aristotelicamente, apresenta para o leitor que as imagens da sua poesia resultam de um ato do juízo; além de demonstrar o gosto árcade de fazer com que o ato intelectual da produção da imagem seja mais básico que o efeito maravilhoso das imagens.

<sup>12</sup> “(k) É possível recuperar identidades e diferenças no conjunto da obra do(s) autor(es) e, também, estabelecer comparações com obras de outros autores, brasileiros ou não?” (DALVI, 2013, p. 86).

---

*Quarta Aula:* Partindo sempre do texto literário, a quarta aula procura, de forma comparada à poesia de Horácio, abordar a recepção do conceito de *carpe diem*. A aula partirá da leitura da Ode 1.11 do poeta romano, e, em seguida, dever-se-á questionar o que foi apreendido pelos estudantes, mediante os seguintes questionamentos: o que esse poema aborda?; qual a relação desse texto frente às líras que foram lidas?. Posteriormente, a lira XIV, de *Marília de Dirceu* será lida e espera-se que, em especial, os quatro últimos versos chamem a atenção para a intertextualidade com a poesia de Horácio:

Que havemos de esperar, Marília bela?  
Que vão passando os florescentes dias?  
As glórias que vêm tarde, já vêm frias,  
E pode, enfim, mudar-se a nossa estrela.  
Ah! Não, minha Marília,  
Aproveite-se o tempo, antes que faça  
O estrago de roubar ao corpo as forças  
E ao semblante a graça!  
(GONZAGA. *Marília de Dirceu*, XIV. 41-48)

Em seguida, para prosseguir na temática temporal, será apresentado aos alunos um vídeo clipe com a música *Vilarejo*, de Marisa Monte, intencionando realizar um exercício de interpretação e reconhecimento dos elementos campestres da música, com vista à comparação com a poesia arcadista, bem como à inversão da noção de tempo das poesias de Horácio e Gonzaga. A sequência da aula, no entanto, ocorrerá a partir da proposta de atividade avaliativa que deverá ser realizada no término dos conteúdos do Arcadismo. Dalvi (2013, p. 88) pontua que frente à construção de uma avaliação, é necessário antes pensar “o quê?”; “para quê?”; por que?; “como?” e “quando?”. Como entendemos que o processo de leitura é também um processo afetivo, é necessário que o docente esclareça que nem todas as leituras de uma obra literária são válidas à medida que há limites interpretativos impostos pelo texto, contudo, isso não quer dizer que o estudante não possa interagir reescrevendo, a partir de sua leitura, e adaptando o texto literário a outros contextos.

Miotti e Lopes (2016, p. 343) consideram que os estudantes do século XXI demandam novas abordagens de ensino. Dessa forma, as atividades lúdicas são vistas pelas autoras como uma ferramenta de auxílio para com a educação literária. Miotti e Lopes (2016, p. 344-347) apresentam propostas lúdicas com jogos de tabuleiro, RPG, teatro de sombras e outros. Em uma perspectiva um pouco semelhante, propomos os jogos *The Sims*, desenvolvido pela *Electronic Arts*, e *Minecraft* e, por último, o uso das redes sociais como *Instagram*, *Twitter* e outros, como novas formas de interagir com as obras literárias. Em nossa proposta, os alunos, divididos em grupos, escolhem uma lira da obra de *Marília de Dirceu* e a recontam, interpretam e/ou adaptam a outras épocas. O objetivo é dar voz ao aluno e à sua imaginação. O jogo *The Sims*, por exemplo, permite aos jogadores que construam personagens, casas e, ao nosso ver, a partir das ferramentas disponibilizadas, gravam e/ou tiram fotos de determinadas situações para compor uma história. A exemplo, simulamos Marília e Dirceu, no jogo em questão, em que o pastor em linguagem fiel declara seu amor à amada, que ganha voz e lhe responde em tom coloquial.



Figura 1 - Lira XVIII (destaque para o trecho acerca do conceito latino *fugere urbem*). Figura elaborada pelas autoras.

Ainda em uma proposta que conceda voz a Marília, apresentamos, como exemplo, a possibilidade do pastor e da pastora terem acesso às redes sociais do século XXI. Note, porém, que o paradoxo se dá pelas imagens que compõem o perfil dos personagens conotarem uma realidade do século XVIII e que mescla a linguagem dos personagens e propõe a questão: *E se Marília e Dirceu usassem o Twitter?*



Figura 2 - Perfil de Marília



Figura 3 - Perfil de Dirceu



Figura 4 - Lira I de Marília de Dirceu no perfil do pastor.



Figura 5 - Lira I de Marília de Dirceu no perfil do pastor a qual Marília responde.

---

A sugestão, portanto, é que a atividade proporcione aos alunos a possibilidade de se reinventarem frente à experiência e à leitura literária na construção narrativa de suas interpretações, fazendo uso de suportes de leitura mais próximos e que os cercam.

*Quinta Aula:* A quinta aula terá como ponto de partida a leitura da lira I, de Marília de Dirceu e, posteriormente, do soneto XIV, de Cláudio Manuel da Costa. Deve-se esperar que os alunos percebam as temáticas comuns presentes nos poemas e, em seguida, o/a docente deverá contextualizá-los acerca do termo *aurea mediocritas* usando os textos literários como exemplo e, ainda, enfatizar a simplicidade da linguagem da poesia árcade. Pode ser útil a leitura por parte do professor e a apresentação de um excerto (vv. 46-51)<sup>13</sup> da *Arte poética*, de Horácio, em que há a defesa da escrita simples. A segunda parte da aula incluirá a comparação da escrita de Gregório de Matos, a partir da leitura do poema *Buscando a Cristo*. O/a professor/a deverá questionar se há semelhanças entre o poema e os poemas pertencentes à poesia árcade e quais suas diferenças. Dentre a discussão sobre a linguagem, espera-se que os alunos recordem a relação religiosa que ainda, em conflito, vigorava na poesia barroca. O/a educador/a deve então esclarecer que devido às concepções iluministas, a razão era uma forma de libertar o cidadão esclarecido dos dogmas religiosos e,

---

<sup>13</sup> Sobre a *Arte poética*, de Quinto Horácio Flaco, destacamos o importante livro *A poética Clássica*, traduzido por Jaime Bruna, em que se encontram os textos de Aristóteles, Longino e Horácio. Contudo, intencionando uma tradução mais recente da poética de Horácio, escolhemos a tradução dos primeiros 118 versos, de Adriano Scatolin: “Ademais, você falará de maneira notável se, sutil e cauto no encadear as palavras, renovar uma palavra corrente com uma ligação habilidosa. Se acaso é preciso mostrar conceitos obscuros com novos sinais, você terá a chance de forjar palavras não ouvidas pelos Cetegos de toga cintada, sendo-lhe concedida a licença que tomou com moderação (HOR. Ars. 118)”. Original: “*In verbis etiam tenuis cautusque serendis / dixeris egregie, notum si callida verbum / reddiderit iunctura novum. Si forte necesse est / indiciis monstrare recentibus abdita rerum. / fingere cinctuis non exaudita Cethegis, / continget dabiturque licentia sumpta pudenter...* (HOR. Ars. 118)”.

---

assim, pela influência do Iluminismo, dificilmente encontra-se, na poesia do Arcadismo, a relação religiosa abordada nos poemas barrocos.

*Sexta Aula:* A sexta aula será voltada para a apresentação dos trabalhos dos estudantes. Espera-se que o professor avalie a reescrita considerando a apropriação da leitura literária e a reescrita dos alunos e, também, todo o processo de apreensão desde a primeira aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pouco ou nenhum espaço concedido às letras coloniais, tanto nas instituições básicas de ensino como nas universidades, revela a necessidade de uma formação docente que se atenha à literatura que foi produzida no Brasil no período colonial e, sobretudo, que seja capaz de tratar dessas letras de forma consciente e crítica, respeitando sua temporalidade para que as perspectivas românticas que não cabem à literatura dos séculos XVI-XVIII sejam evitadas. Diante disso, seja no trabalho com as letras coloniais ou outras literaturas a *posteriori*, é imprescindível a consciência e o esforço dos docentes quanto ao trabalho da leitura literária e não apenas da historiografia.

Mais do que apenas refletir sobre o não-espaço ou pouco espaço concedido às Letras Coloniais, bem como sobre as problemáticas do ensino de literatura, é imperioso que pensemos em como propor alternativas que respondam aos problemas observados e não sucumbam apenas aos impasses que, se são do ensino da Literatura da América Portuguesa nas salas de aula do Brasil, são também inerentes ao ofício docente no Brasil contemporâneo.

---

## REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Francisco. *Lírica e lugar comum: alguns temas de Horácio e sua presença em português*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- ALVES, Roberta Hernandez; MARTIN, Vima Lia. *Veredas da Palavra 2*. São Paulo: Ática, 2016.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento social. Será que um currículo nacional faz sentido?. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução, tradução e notas de Manueal Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.
- ARISTÓTELES. *Tópicos*. Trad. J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2007.
- BARBON, Júlia. Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu a meta. *Folha de São Paulo*, Educação, São Paulo, 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/quatro-anos-depois-brasil-ainda-nao-bateu-meta-de-alfabetizacao.shtml>>. Acesso em: 28/10/2019.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 50 ed. São Paulo: Cultrix, 2015 [1970].
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.
- BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2017. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_base\\_s\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf)>. Acesso em: 07/09/2019.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3 ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1988.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6ª. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. [1959]

---

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio*. 2004. 330f. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Currículo Básico da Escola Estadual*. 8v. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU\\_Curriculo\\_Basico\\_Escola\\_Estadual\\_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf)>. Acesso em: 15/10/ 2019.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Currículo do Espírito Santo*, Vitória: SEDU, 2018. Disponível em: <[https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo\\_ES\\_Linguagens.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Linguagens.pdf)>. Acesso em 15/10/2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DALVI, Maria Amélia. A Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio. *Educar em Revista*, n. 52, p. 137-153, Curitiba, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. A organização do processo didático. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed., Brasília: Liber Livro, 2011.

FURTADO, Joaci Pereira. A sorte deste mundo: percursos de Marília de Dirceu no século XIX. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 73-83, 2018.

GINZBURG, Jaime. Idealismo e consciência política em teoria da literatura. In: GINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Edusp, 2012a.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura brasileira como fantasmagoria. *Revista Anpoll* (Impresso), v.1, p. 209-222, 2012b.

GONZAGA, Tomás Antônio. *Marília de Dirceu & Cartas Chilenas*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2012.

HANSEN, João Adolfo. Prefácio. In: FURTADO, Joaci Pereira. *Uma república de leitores: história e memória na recepção das Cartas chilenas (1845-1989)*. São Paulo: Hucitec, 1997a, p. 11-20.

HANSEN, João Adolfo. As liras de Gonzaga: entre retórica e valor de troca. *Via Atlântica*, São Paulo, n.1, mar, 1997b.

HANSEN, João Adolfo. Barroco, neobarroco e outras ruínas. Teresa: *Revista de literatura brasileira*. São Paulo: FFLCH - USP, n. 2, 2001.

HANSEN, João Adolfo. Um nome por fazer. In: HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do Século XVII*. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Unicamp, 2004. [1989]

- 
- HANSEN, João Adolfo. Lugar comum. In: MUHANA, Adma; LAUDANNA, Mayara; BAEOLIN, Luiz Armando (Orgs.). *Retórica*. São Paulo: Annablume, 2012.
- HANSEN, João Adolfo. *Aula Magna*. Pequena Biblioteca de ensaios. Rio de Janeiro: Zazie Edições, p. 1-36, 2019.
- HORÁCIO. *Odes e Canto Secular*. Traduzido por Gustavo Chaves Tavares et al. (Org.). Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2014.
- HORÁCIO. *Epistula ad Pisones*. Traduzido por Bruno Francisco dos Santos Maciel et al. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.
- LEITE, Leni Ribeiro. Leitura e literatura no Brasil Colônia: esquecimentos e apagamentos dos séculos XVI ao XVIII. *Revista Contexto*, n. 36, p. 210-238, 2019.
- MARTINI, Marcus de. Ainda há lugar para os Clássicos na escola? O cânone e os documentos oficiais sobre o ensino de Literatura. *Em Tese*. Belo Horizonte, v. 22, n. 3, set.-dez. 2016, p.183-202.
- MIOTTI, Charlene Martins; LOPES, Isabela Cunha. O elemento lúdico no ensino da cultura clássica: por que não se pode aprender coisas sérias brincando? *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 55. p. 332-355, 2016.
- MONTE, Marisa. *Vilarejo*. 2006. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WibtVWwW-EA>>. Acesso em 20 de novembro de 2019.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, 2014.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Anais... Campinas: ALB, 2007, p. 1-14. Disponível em: <[http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/conferencias/07mariadorosariomortatti.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/conferencias/07mariadorosariomortatti.pdf)>. Acesso em 28/11/2019.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. Arcadismo. In: ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2016.
- QUINTILIANUS, Marcus Fabius. *Institutio Oratoria*. Tradução por Donald A. Russell. Cambridge: Harvard University, 2002, 4v.
- REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1985.
- SOUZA, Rosa Fátima de. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, pp. 72-90, Jan/Jun 2009.

---

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução por Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009. [1939]

TÓFOLI, Barbara Faria; LEITE, Leni Ribeiro. *O ensino de literatura colonial brasileira para além das perspectivas romântico-nacionalistas*. 2018. Original cedido pelas autoras.

VERÍSSIMO, José. *História da Literatura Brasileira*. Brasília: EdUnb, 1981.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 14 de janeiro de 2020.

Aprovado em sistema duplo cego em: 29 de abril de 2020.