



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL**

**ANTONIA APARECIDA PEREIRA BORGES**

**O LUGAR DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO ENSINO MÉDIO**

Araguaína  
2022

ANTONIA APARECIDA PEREIRA BORGES

O LUGAR DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestra em Ensino de Língua e Literatura.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria da Silva Medeiros

Araguaína  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

B732l Borges, Antonia Aparecida Pereira.  
O LUGAR DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO. / Antonia Aparecida Pereira Borges. – Araguaína, TO, 2022.  
217 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.  
Orientadora : Valéria da Silva Medeiros

1. Literatura. 2. Livro Didático. 3. Leitura. 4. Formação Leitora. I.  
Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

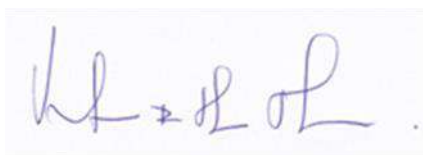
ANTONIA APARECIDA PEREIRA BORGES

O LUGAR DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, avaliada para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

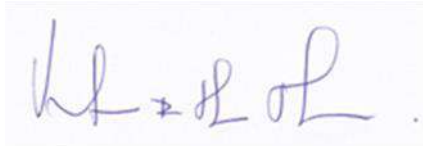
Data da aprovação: 30/ 08/ 2022

Banca examinadora:



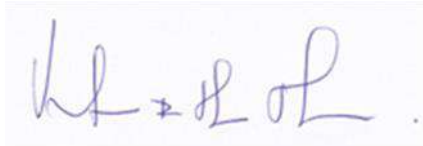
---

Professora Doutora Valéria da Silva Medeiros  
Orientadora e Presidente da banca - UFNT/PPGL



---

Professor Doutora Valéria Cristina Ribeiro Pereira  
Membro externo - RELER/Cátedra UNESCO – PUC Rio



---

Professora Doutora Andrea Martins Lameirão Mateus  
Membro interno - UFNT/PPGL

*Ao meu avô, José Leocádio (in memoriam), quem me proporcionou as primeiras experiências com a ficção, por meio das narrativas orais.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu forças para chegar até aqui. Tenho certeza de que, sem a sua presença, eu jamais teria conseguido, pois o período em que eu estava cursando as disciplinas foi muito delicado. Naquele momento, eu estava grávida dos meus dois filhos gêmeos e, depois que eles nasceram, tive que me desdobrar, para conseguir escrever artigos e, também, a própria dissertação. Precisei ser muito forte e ter fé.

Agradeço ao meu esposo, que sempre me incentivou a estudar e a lutar pelos meus objetivos: essa conquista também é dele.

Minha eterna gratidão à minha avó Natalina, que me acolheu em sua casa e em seu coração, quando retornei do hospital, no pós-parto, e ficamos lá por sete meses. Na verdade, até aqui, ela tem sido uma acolhedora. O seu apoio foi importante para a concretização deste sonho.

Agradeço à minha mãe, que, também, faz parte dessa rede de apoio. Sem ela, também, não imagino como teria sido esse processo, pois ela me ajudou a cuidar dos meus bebês, desde o início.

Não posso deixar ser grata aos meus filhos, por serem tão complacentes, desde o ventre, inclusive nos momentos em que não pude dar toda a atenção de que precisavam. O afeto deles foi calma aos meus dias de tensão.

Sou imensamente grata à minha orientadora, a Prof<sup>a</sup>. Dra. Valéria da Silva Medeiros, pela sua sabedoria, ao me orientar e por ser tão humana, ao olhar para o outro. Sua orientação foi ao encontro das minhas expectativas e não tenho palavras para descrever sua atuação, nem tampouco agradecê-la.

Agradeço imensamente aos colegas de mestrado, que estiveram comigo, durante o percurso, em especial, aos amigos Davi Gomes e Marlene Sandes, pelo apoio.

Agradeço ao Programa de Pós- Graduação em Letras- Ensino de Língua e Literatura (PPGL/UFT), que tem contribuído para a formação de grande número de pessoas.

Agradeço, ainda, a todos os outros professores do Programa, que têm contribuído para a nossa formação de maneira responsiva e digna e sou grata, também, ao secretário, Aloísio Orione Martis Bruno, que nos recebeu com muita presteza e vem cumprindo um papel essencial no PPGL.

Minha gratidão, por fim, à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em especial, ao Campus Araguaína, pois me oportunizou a realização do mestrado.

## RESUMO

O presente trabalho expõe os resultados da pesquisa, cujo objeto de estudo foi a coleção didática *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. A coleção destina-se ao Ensino Médio e apresenta a integração das três frentes curriculares- Literatura, Língua e linguagem e Produção de texto, em todos os capítulos. O trabalho teve como objetivo investigar em que medida os conteúdos literários da coleção didática contribuem, efetivamente, para a formação do leitor. Para tanto, lançamos mão da Teoria da Formação de Leitores, que se apresentou como uma resposta às nossas inquietações, no que diz respeito à ausência de hábitos leitores entre os estudantes brasileiros, situação comprovada por testes e pesquisas. Podemos mencionar o teste realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que revelou, em sua última edição, um baixo desempenho de estudantes brasileiros em leitura. O resultado, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, aponta que 50% dos estudantes brasileiros, com idade de 15 anos, não têm o nível básico de leitura. Assim, sabendo que o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula, propomos uma avaliação qualitativa de sua grade literária, já que a literatura constitui-se como um recurso importante às práticas leitoras escolares. Destacamos, ainda, que, para nosso embasamento teórico, recorreremos a estudiosos que discutem o tema, como Circe Maria Bittencourt (1993), Marco Antônio Silva (2012), Simone Bueno Borges da Silva e Júlio Neves Pereira (2018), que nos fornecem grandes contribuições sobre o livro didático no Brasil; Eliana Yunes (2014) é a principal representante teórica da Formação de Leitores em nosso estudo, além de Marisa Lajolo (1996,2011), Regina Zilberman (2008) e outros autores que corroboram a nossa discussão. Ainda se faz necessário elencarmos, sumariamente, os principais resultados do estudo, que aponta: quanto às atividades propostas pelo livro didático, percebeu-se que as questões são bem elaboradas e fazem com que o estudante leia os textos com o máximo de atenção. Porém, na maioria dos capítulos analisados na coleção didática, nota-se que há predominância de atividades de mera verificação da compreensão leitora, em que o aluno é orientado apenas à cópia, sem que seja proposta a esse aluno uma performance autoral e discursiva. Ainda percebemos que não há, na maioria dos capítulos analisados, orientações sobre a dinâmica do ato da leitura e acreditamos que a estratégia de leitura é importante quanto à formação do gosto pela leitura. Um ponto positivo, percebido na análise, é a configuração e disposição dos conteúdos presentes no livro didático, já que tal fator contribui para uma melhor exploração dos conteúdos didáticos. Dessa maneira, afirmamos que, quanto ao objetivo de formar leitores, a coleção didática analisada possui vários pontos favoráveis, entretanto, ainda há muito a melhorar. Em síntese, nosso trabalho constitui-se como ferramenta de reflexão para todos os envolvidos no processo de produção e escolha das coleções didáticas.

**Palavras-chave:** Livro didático. Literatura. Ensino. Formação de leitores. Leitor em formação.



## ABSTRACT

The present work exposes the results of the research, whose object of study was the didactic collection Portuguese Contemporary: dialogue, reflection and use (2016), by William Cereja, Carolina Dias Vianna and Christiane Damien. The collection is intended for High School and presents the integration of the three curricular fronts - Literature, Language and Language and Text Production, in all chapters. The objective of this work was to investigate to what extent the literary contents of the didactic collection effectively contribute to the formation of the reader. To do so, we used the Theory of Reader Formation, which was presented as a response to our concerns, with regard to the lack of reading habits among Brazilian students, a situation proven by tests and research. We can mention the test carried out by the International Student Assessment Program (PISA), which revealed, in its latest edition, a low performance of Brazilian students in reading. The result, released by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), in 2018, points out that 50% of Brazilian students, aged 15, do not have the basic level of reading. Thus, knowing that the textbook is one of the main tools used in the classroom, we propose a qualitative assessment of its literary grid, since literature constitutes an important resource for school reading practices. We also highlight that, for our theoretical basis, we resorted to scholars who discuss the subject, such as Circe Maria Bittencourt (1993), Marco Antônio Silva (2012), Simone Bueno Borges da Silva and Júlio Neves Pereira (2018), who provide us with major contributions on textbooks in Brazil; Eliana Yunes (2014) is the main theoretical representative of Reader Education in our study, in addition to Marisa Lajolo (1996, 2011), Regina Zilberman (2008) and other authors who corroborate our discussion. It is still necessary to briefly list the main results of the study, which points out: as for the activities proposed by the textbook, it was noticed that the questions are well elaborated and make the student read the texts with the utmost attention. However, in most of the chapters analyzed in the didactic collection, it is noted that there is a predominance of activities of mere verification of reading comprehension, in which the student is oriented only to the copy, without being proposed to this student an authorial and discursive performance. We also noticed that, in most of the chapters analyzed, there is no guidance on the dynamics of the act of reading and we believe that the reading strategy is important in terms of forming a taste for reading. A positive point, perceived in the analysis, is the configuration and arrangement of the contents present in the textbook, since this factor contributes to a better exploration of the didactic contents. In this way, we affirm that, regarding the objective of forming readers, the didactic collection analyzed has several favorable points, however, there is still much to improve. In summary, our work constitutes a reflection tool for all those involved in the process of production and choice of didactic collections.

Keywords: Textbook. Literature. Teaching. Reader training. Reader in training.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 12.	63
Imagem 2 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 12.	64
Imagem 3- Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p.38.	66
Imagem 4- Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p.39.	67
Imagem 5 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 41	69
Imagem 6- Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 42.	70
Imagem 7- Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 43.	71
Imagem 8 -Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 43	72
Imagem 9 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 44	73
Imagem 10 Fonte: CEREJA et al,2016, p. 44	74
Imagem 11 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 94.	75
Imagem 12 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 95.	76
Imagem 13 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 129.	78
Imagem 14 Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 129.	78
Imagem 15 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 130.	79
Imagem 16 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 131	81
Imagem 17 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 172	83
Imagem 18 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 225	84
Imagem 19 Fonte: CEREJA et al,2016, p. 226.	85
Imagem 20 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 227.	86
Imagem 21- <i>Fonte: CEREJA et al, V.1,2016, p. 228.</i>	87
Imagem 22 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 228.	87
Imagem 23 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 228.	88
Imagem 24 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 254.	89
Imagem 25 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 254.	90
Imagem 26 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 285.	91
Imagem 27- Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 287.	92
Imagem 28 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 288.	94
Imagem 29 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 289	95
Imagem 30 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 290	96
Imagem 31 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 291	97
Imagem 32 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 12.	99
Imagem 33 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 13	100
Imagem 34 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, V. 2, p. 69.	102
Imagem 35 - Fonte: CEREJA et al, V.2, 2016, p. 70.	103
Imagem 36 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 71.	104
Imagem 37 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 71.	105
Imagem 38 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 72.	105
Imagem 39 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 98	108
Imagem 40 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 99	109
Imagem 41 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 100	111
Imagem 42 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 101.	112
Imagem 43 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 102	113
Imagem 44 - Fonte: CEREJA et al, V.2, 2016, p.103.	114
Imagem 45 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 103.	115

Imagem 46 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 105.	117
Imagem 47 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 105.	117
Imagem 48 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 106	118
Imagem 49 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 107.	118
Imagem 50 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 107.	119
Imagem 51 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 186.	120
Imagem 52 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 187.	121
Imagem 53-Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 211	123
Imagem 54 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 212.	124
Imagem 55 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 213.	125
Imagem 56 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 213.	126
Imagem 57 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 214.	126
Imagem 58 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 215.	127
Imagem 59 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 216	128
Imagem 60 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 216	129
Imagem 61 - Fonte: CEREJA et al,2016, V. 2, p. 217.	130
Imagem 62 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 218.	131
Imagem 63 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 218.	132
Imagem 64 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 219.	132
Imagem 65 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 260.	134
Imagem 66 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 261	135
Imagem 67 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, p. 287	137
Imagem 68 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 289	139
Imagem 69 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 290	140
Imagem 70 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 290	141
Imagem 71 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 291	142
Imagem 72 - Fonte: CEREJA et al,2016, V. 2, p. 291	143
Imagem 73 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 292	145
Imagem 74 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 292.	145
Imagem 75 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 12.	148
Imagem 76 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 292.	149
Imagem 77 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 14	151
Imagem 78 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 15.	152
Imagem 79 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 16	154
Imagem 80 -Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 17.	155
Imagem 81 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 17.	157
Imagem 82 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 18	157
Imagem 83 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 18.	158
Imagem 84 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 19	159
Imagem 85 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 20.	160
Imagem 86 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 21.	161
Imagem 87 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 21	162
Imagem 88 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 22	163
Imagem 91 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 98	165
Imagem 92 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 100.	167
Imagem 93 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 101.	169
Imagem 94 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 102.	170
Imagem 95-Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 103	171

Imagem 96 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 103	172
Imagem 97 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 103	172
Imagem 98 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 103	173
Imagem 99 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 104	174
Imagem 100 -Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 104	175
Imagem 101 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 105	176
Imagem 102 - Fonte: CEREJA et al, 2016, V. 3, p. 106	177
Imagem 103 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 180	179
Imagem 104 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 181	180
Imagem 105 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 201	182
Imagem 106 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 202	183
Imagem 107 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 203	184
Imagem 108- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 203	185
Imagem 109- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 204	186
Imagem 110 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 204	187
Imagem 111 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 205	188
Imagem 112 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 206	189
Imagem 113 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 250	191
Imagem 114- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 251	192
Imagem 115 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 299	194
Imagem 116 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 299	196
Imagem 117 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 302	197
Imagem 120 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 303	199
Imagem 121- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 304	200
Imagem 122 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 304	201
Imagem 123 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 305	202
Imagem 124- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 306	203
Imagem 124- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 306	203

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	Comissão do Livro técnico e Livro Didático
ENEM-	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 UM PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO: DOS MANUAIS DE RETÓRICA AO PNLD .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 O livro didático no Brasil .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Políticas públicas para o livro didático no Brasil .....</b>	<b>30</b>
<b>3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO LEITOR .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Falando sobre formação de leitores .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 A leitura e a manutenção da memória .....</b>	<b>45</b>
<b>3.3 Práticas leitoras efetivas .....</b>	<b>47</b>
<b>3.4 O espaço da literatura no livro didático de Língua Portuguesa.....</b>	<b>57</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Análise do livro <i>didático Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso,</i> volume 1.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Análise do livro didático <i>Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso,</i> volume 2.....</b>	<b>98</b>
<b>4.3 Análise do livro didático <i>Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, volume 3 .....</i></b>	<b>146</b>
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A importância que tem o livro didático para a vida escolar de milhares de estudantes brasileiros é notória, pois sabemos que este recurso didático acaba sendo, para muitos alunos da rede pública de ensino, o único tipo de livro a que eles têm acesso na infância, já que as dificuldades de contato com o livro é uma realidade que se explica pelo custo elevado desse bem cultural. Além disso, há poucas bibliotecas públicas no Brasil e as bibliotecas escolares são precárias. Essas, em muitos casos, não funcionam adequadamente, e, assim, a leitura não é um hábito para a maioria dos brasileiros.

Isso se deve, segundo pesquisa aplicada pelo IBOPE, sob encomenda do Instituto Pró-livro (2015), ao fato de a leitura encontrar-se em décimo lugar na lista de atividades favoritas dos brasileiros. Em consequência, os principais instrumentos de avaliação do país registram um despreparo dos estudantes, quanto à habilidade de compreensão leitora e capacidade de escrita dos alunos que concluem o Ensino Médio.

Dados como esses são importantes, quando discutimos o ensino de literatura, pois consideramos que essa disciplina é relevante no processo de formação de leitores, visto que a leitura de obras literárias pode contribuir para a criação do hábito de leitura. Mediante tais considerações, são cabíveis alguns questionamentos: os livros didáticos motivam a leitura de obras literárias? O livro didático propicia discussões humanizadoras a partir das abordagens literárias? Ou será que o aluno é simplesmente direcionado a responder questões interpretativas, sem lhe ser oportunizada a reflexão a partir dos textos?

Se os testes e as pesquisas da área demonstram esses resultados negativos, no que diz respeito ao uso da língua materna, presumimos que as aulas de Língua Portuguesa e Literatura podem estar em desajuste ou serem insuficientes para auxiliarem a superação de tais problemas de letramento presentes nas escolas brasileiras. Assim, a análise dos manuais didáticos é imprescindível na busca de respostas para tais problemas que surgem no dia-a-dia das escolas.

Diagnósticos como esse motivam a investigação aqui proposta, assim como motivaram outras pesquisas realizadas no município de Balsas- MA, como por exemplo, a pesquisa *Conhecendo e interferindo no Ensino de Literatura*, para a qual

tive a oportunidade de contribuir como bolsista e cujos resultados apontaram o livro didático como um dos principais recursos adotados nas aulas de literatura.

A referida pesquisa foi fomentada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e desenvolvida, no período de 2013 a 2015, tendo como instituição de origem a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; esteve sob a orientação da Professora Dra. Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho, que percebeu a necessidade de investigar questões relacionadas ao ensino de Literatura, em Balsas. Dessa maneira, tal pesquisa, realizada, ainda na graduação, também, motivou-me a desenvolver, na pós-graduação, a análise de uma coleção didática que fosse amplamente utilizada no Ensino Médio de escolas públicas de minha cidade, a saber, Balsas, situada ao sul do estado do Maranhão.

Logo, se estudos realizados no município indicam que o livro didático é um dos principais instrumentos utilizados nas aulas de literatura, é, fundamentalmente, necessária a realização de pesquisas que avaliem o livro didático de Língua Portuguesa. Portanto, buscamos uma coleção didática que fosse cotada como uma das mais adotadas nas escolas estaduais do município, para que pudéssemos analisar seus conteúdos literários, a fim de apresentar contribuições significativas a qualquer sujeito que se interesse pelo assunto.

Assim, essa pesquisa tem como objeto de estudo a coleção didática *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. A coleção destina-se ao Ensino Médio e apresenta a Integração das três frentes curriculares - Literatura, Língua e linguagem e Produção de texto, durante todo o livro, em todos os capítulos. É oportuno destacar que tal avaliação do livro didático de Língua Portuguesa é concernente aos conteúdos de literatura, esse componente curricular tão importante à formação leitora dos alunos.

Quanto ao objetivo da pesquisa, ressaltamos que o estudo é de cunho exploratório, pois, durante a pesquisa, avaliamos o espaço da literatura no LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A respeito desse tipo de pesquisa, Gil (2008), afirma que a pesquisa exploratória pode proporcionar maior familiaridade com o problema, explorá-lo, conduzindo, assim, o levantamento bibliográfico.

Enfatizamos, ainda, que a pesquisa tem abordagem qualitativa, já que procuramos investigar em que medida o LD contribui para a formação de leitores no Ensino Médio. Para tanto, faremos o levantamento de aspectos, que, à luz de nossa



discussão teórica, são favoráveis à efetiva formação leitora do estudante, bem como, destacaremos pontos que são desfavoráveis ao mesmo propósito.

Ao prosseguirmos com relação aos procedimentos técnicos, informamos que a pesquisa é, também, de cunho bibliográfico, pois há o estudo das contribuições de teóricos que discutem o tema, como Maria Circe Bittencourt (1993), Marco Antônio Silva (2012), Simone Bueno Borges da Silva e Júlio Neves Pereira (2018) que nos fornecem grandes contribuições sobre o livro didático no Brasil. Eliana Yunes (2014) é a principal representante teórica da formação de leitores em nosso estudo, além de Marisa Lajolo (1996), Regina *Zilberman* (2003), e outros autores que corroboram a nossa discussão.

No tocante à delimitação do *corpus* da pesquisa, esclarecemos que foram avaliados os três volumes da Coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, e, nessa análise, demos ênfase à abordagem proposta pelo manual didático ao aluno do Ensino Médio, no que diz respeito aos conteúdos literários. Para tanto, articulamos essa análise a alguns pressupostos da teoria da Formação Leitora, direcionando sempre a discussão para a questão de como a coleção didática, por meio da sua grade literária, pode contribuir para a formação de leitores.

A escolha dessa perspectiva teórica apresentou-se como uma resposta aos anseios e às inquietações suscitados, durante a pesquisa, já que, lamentavelmente, sabemos que muitos estudantes deixam a educação básica sem terem desenvolvido habilidades mínimas de compreensão leitora. Tal afirmação baseia-se nos resultados dos principais instrumentos de avaliação educacional, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que revelou, em sua última edição, um baixo desempenho de estudantes brasileiros em leitura. Além desse, o resultado, que foi divulgado pelo INEP (2018), aponta que 50% dos estudantes brasileiros, com idade de 15 anos, não têm o nível básico de leitura.

Assim, resultados como esse têm nos motivado a analisar, se os manuais didáticos de Língua Portuguesa têm contribuído efetivamente para a formação de leitores e focalizar essa análise nos conteúdos de literatura pareceu-nos um caminho para resultados mais promissores, já que acreditamos que a literatura constitui-se um instrumento para a formação e humanização do aluno.

Diante das definições acima mencionadas, apresentamos a divisão de capítulos que compõem o nosso trabalho, o qual se estrutura da seguinte forma: após o capítulo introdutório, segue-se, com o capítulo 2, intitulado *Um percurso histórico do*

*livro didático: dos manuais de retórica ao PNLD*, que pontua os avanços do livro escolar, situando-o na história da educação do país; no capítulo 3, *O livro didático de Língua Portuguesa e a formação do leitor*, há uma ampla abordagem teórica a respeito da formação de leitores, da leitura e sua relação com a manutenção da memória, das práticas leitoras, além de uma discussão, acerca do espaço da literatura no livro didático de Língua Portuguesa; o capítulo 4 constitui-se na análise dos dados e, no capítulo 5, apresentam-se as conclusões, obtidas a partir da análise do *corpus* do estudo. Dessa maneira, o trabalho torna-se um objeto de reflexão teórica para profissionais da educação, bem como, para todos que se interessam pela temática.

## **2 UM PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO: DOS MANUAIS DE RETÓRICA AO PNLD**

Manuais com fins didáticos sempre estiveram atrelados à escola, embora a nomenclatura “livro didático” tenha surgido somente no século XX. Já Platão, em seu tempo, incentivava a escrita de livros de leitura e, no século IV a. C, seu discípulo Aristóteles escreveu a *Retórica a Alexandre*, o que, para Zilberman (2003), trata-se de um manual didático, cujo narratário era Alexandre, o grande. Naquele contexto, o objetivo do escrito era orientar sobre a arte de falar, tendo, portanto, um grande valor no ensino grego, alcançando um reconhecimento em nível mundial. A respeito do assunto, Rodrigues (2006), acrescenta que:

Na Grécia Antiga, manuais eram produzidos com o objetivo de ensinar os atenienses a arte de falar em público e, durante muitos séculos, livro didático e manual de retórica se confundiram. Desde então, a matéria que, predominantemente, encontrava-se nos livros “era o conhecimento da língua e da literatura, com o fito de aperfeiçoar a expressão pessoal (RODRIGUES, 2006, p.23).

Então, o estudo da retórica como matéria do conhecimento nasceu na Antiguidade, no centro da civilização grega, situando-se como importantíssimo recurso para a formação cidadã e para preparação para a vida política, como registra Costa (2019, p. 355):

Córax, discípulo de Empédocles (c. 490-430 a.C.), e Tísias, discípulo de Córax, foram os primeiros mestres a formular a técnica retórica, que consistia basicamente em uma espécie de aconselhamento a respeito do procedimento mais persuasório para apresentar uma causa em uma corte de justiça. Em outras palavras, após descer do Olimpo, nosso tema ganhou o mundo a partir do âmbito jurídico e, aos poucos, conquistou todos e quaisquer

espaços sociais (religiosos, cerimoniais, políticos, etc.). Assim, para Córax, a retórica era a arte da persuasão, e de qualquer tema.

Assim, podemos afirmar que, antes da retórica de Aristóteles, já havia outros manuais de retórica, cuja finalidade era orientar povos para a conquista política por meio do discurso, porém foi Aristóteles quem apresentou a primeira sistematização da retórica. Na concepção aristotélica, todas as pessoas, de alguma forma, buscam questionar, confrontar, persuadir, acusar, portanto, valem-se da retórica mesmo que de modo inconsciente.

Para esse filósofo grego, a *retórica* estaria a serviço da verdade: “A retórica é útil porque a verdade e a justiça são, por natureza, mais fortes que os seus contrários, e se os juízos não se fizerem como se convém, a verdade e a justiça serão necessariamente vencidas pelos seus contrários, e isso é digno de censura.” (ARISTÓTELES, p. 1. 1354).

Na obra *Retórica*, Aristóteles sistematizou o assunto, classificando os tipos de discurso e as provas de persuasão do discurso, as quais residem no “carácter moral do orador (ethos); outras, no modo com que se dispõe o ouvinte (pathos); e outras, no próprio discurso (logos), pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (Ibidem).

Com essa classificação, o filósofo estabeleceu provas de persuasão, a fim de demonstrar condições que devem ser levadas em conta, na elaboração do discurso, para que haja êxito naquilo a que se propõe. Esses princípios de Aristóteles deram origem, já na Idade Média, ao estudo que hoje conhecemos como *figuras de linguagem*. Assim, podemos notar o quão importante foi a escrita de Aristóteles para o desenvolvimento do estudo da língua, sendo a sua obra *Retórica a Alexandre*, uma espécie de *manual didático*.

Magda Becker Soares (1996, p. 54) reitera essa discussão, citando mais alguns tipos de materiais que seriam tratados como livros didáticos. Para a estudiosa: “livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar”.

Assim, percebemos que desde que se estabeleceu o ensino, ainda na Grécia, já houve a preocupação em se produzir e/ou adotar materiais com o objetivo de suprir a necessidade escolar e, com isso, percebemos a importância de se prestar certa

atenção ao que se produz como material didático. A respeito da origem do livro escolar, Marisa Lajolo e Regina Zilberman ainda informam que:

O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola. Em certo sentido, pode-se considerar a Poética, de Aristóteles, um ancestral seu, já que resulta de notas das aulas ministradas pelo filósofo, em pleno século IV a.C. Se esse exemplo pode constranger, citemos a Institutio oratoria, de Marcus Fabius Quintiliano, professor atuante no século I d.C., que, “no décimo livro dessa obra inseriu uma apreciação sumária dos principais autores gregos e latinos, menos como resumo bibliográfico do que como esboço de uma espécie de ‘biblioteca mínima’ do aluno de Retórica”.(LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p.103)

O nosso objetivo, ao abordar essa questão, é mostrar que os manuais de retórica exerceram a função de livros didáticos, pelo menos até a Idade Média, já que esses escritos contribuíram, grandemente, para a formação do cidadão, tanto política, quanto socialmente, sendo importante lembrar essas obras, quando se pretende falar da história do ensino. Além disso, esse registro mostra que o estudo da língua sempre foi matéria relevante para a educação e a formação do indivíduo, ganhando prioridade, quando se fala em produção de materiais de ensino. Então, podemos dizer que o estudo da linguagem sempre foi motivo de interesse em toda a história.

## **2.1 O livro didático no Brasil**

No Brasil, a institucionalização do livro didático foi bem tardia, ou melhor, quaisquer tipos de impressão ou editoração eram improváveis no recém-império brasileiro, que, aliás, nem escolas havia criado. Estamos falando dos anos de 1800, no Governo Imperial. Para entendermos melhor a história do livro didático no Brasil, recorramos a alguns pontos da história da educação no país, pois compreendemos que é quase inconcebível falar da história do livro didático, sem, no entanto, contextualizar esse tema dentro da história da educação, do livro e da leitura, portanto, situaremos a posição do livro didático no cenário educacional no país.

Após a expulsão dos jesuítas, ocorrida em 1759, o Brasil passou um intervalo de cerca de dez anos, sem ter uma escola estruturada, sem ter um sistema escolar organizado. A reforma educacional no Brasil, proposta pelo então Primeiro-Ministro de Portugal, Marquês de Pombal, resultou em uma mudança total na forma de ensino,

assim, a educação centrada na catequização dos indígenas foi substituída por um modelo educacional mais voltado para as práticas.

Com isso, disciplinas mais específicas foram incluídas no novo sistema de ensino e o professor passou a ocupar uma posição central no processo. Nesse período, foram criadas as escolas régias, cujas aulas eram ministradas por docentes que eram funcionários do estado. Mas, curiosamente, as aulas régias eram ministradas nas residências dos professores e, com isso reiteramos que não havia escolas até então, mas se tratava do início do sistema de ensino público no Brasil, um início marcado por graves problemas, como a carência de profissionais formados para o cargo e a falta de escolas.

Um acontecimento memorável, na história da educação e do livro no Brasil, foi a chegada da Família Real ao país, em 1808. Nesse evento, desembarcam no Rio de Janeiro 60 mil livros, que, mais adiante, formariam a Biblioteca Nacional, na capital carioca. Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, foi criada, em 13 de maio de 1808, a Impressão Régia destinada à impressão de normativas e documentos do governo e, com isso, as duas oficinas tipográficas foram fechadas e seus equipamentos apreendidos. Desde a instalação da Impressão Régia, instaurou-se um sistema de censura que perdurou até 1821, sendo suspenso por um decreto emitido por Dom Pedro, que, também, liberou o funcionamento de tipografias particulares. A censura representou um atraso cultural no país, já que intelectuais eram impedidos de publicar suas ideias.

A partir da chegada da Família Real, instauraram-se as primeiras escolas de ensino superior, voltadas para a preparação e para o exercício de várias funções na Corte, mas não havia a garantia do ensino para todos. Mesmo a partir de 1822, ano da independência do Brasil, não se registraram, no período imperial, grandes avanços na educação no país, nem a garantia de construções de escolas com espaços físicos adequados, como afirmam Lajolo e Zilberman:

Com a independência, a precariedade da situação parece transferir-se da colônia administrada por d. João à jovem nação governada por seu filho, d. Pedro. Com efeito, na passagem da colônia ao Império, pouco se fez pela educação, muito embora a Constituição de 1824, imposta à nação por Pedro I, tivesse anunciado generosamente uma “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Mas logo passou adiante “o encargo de regular a instrução — primária e secundária” — transferido “às assembleias provinciais, ficando o ensino superior e a organização escolar do Município Neutro (depois Distrito Federal) entregue à União, isto é, à administração nacional”. A ideia não podia ter sido pior: “na pobreza de seus orçamentos e longe da Corte, as

províncias veem-se sacrificadas e sem poder levar a cabo a tarefa que lhes é imposta”. O Ato Adicional de 1834 não muda a situação; o governo continua fazendo muito pouco: cria a Inspetoria Geral da Instrução, “com o encargo de fiscalizar o ensino primário e secundário na Corte, com um delegado em cada paróquia”(LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p.117).

Notemos que a educação no Brasil caminhou a passos lentos, tendo como foco inicial a instrução dos filhos da elite portuguesa e a aristocracia brasileira, sendo apenas um ensaio do que seria o ensino público, pois os investimentos eram poucos.

Aliás, as primeiras escolas públicas brasileiras têm registro somente a partir dos anos de 1820. Nessa época, iniciou-se a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras, e as Escolas das Primeiras Letras foram criadas a partir da primeira lei educacional, sancionada em 1827.

A lei afirmava, em seu artigo 1º, que, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deveria haver Escolas de Primeiras Letras que fossem necessárias. A lei instituiu o ensino da leitura, da escrita e da matemática, além de princípios da moral cristã da religião católica e da história do Brasil, definindo, assim, as matérias a serem lecionadas nas escolas, mas, estranhamente, a lei orientava que os professores considerados menos capacitados deveriam complementar sua formação de modo particular, sem ter nenhum auxílio do governo, perdurando por mais tempo o problema da falta de capacitação dos profissionais da educação.

Quanto ao surgimento do livro escolar, segundo Bittecourt (1993), foi no período do governo de Dom Pedro I, em 1827, que uma das primeiras obras didáticas brasileiras foi escrita por um cidadão erudito. A obra foi denominada *Escola Brasileira ou Instrução útil a todas as classes*, de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, destinada aos professores de Primeiras Letras. Nesse manual didático, utilizavam-se como principal referência as Sagradas Escrituras.

Na referida obra, Lisboa demonstrava preocupação em disseminar a alfabetização, que era vista como fundamental para a vida civilizada. Com isso, percebemos que, no início da produção de materiais didáticos brasileiros não havia um sistema organizado com diretrizes que norteassem essa produção, tampouco havia profissionais da área educacional, para coordenar e produzir quaisquer tipos de materiais.

Com a adoção do ensino mútuo, o método Lancaster foi oficializado em 1827, e estruturava-se sobre preceitos nos quais um aluno ensinava um grupo de até dez alunos sob os cuidados de um professor inspetor. Esperava-se, assim, acelerar a

difusão do ensino a um maior número de alunos a baixo custo. Saviani descreve bem a técnica:

De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado em uma cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do comportamento da escola” (SAVIANI, 2001, p.128).

Esse método, porém, não teve muito êxito, devido à própria estrutura educacional da época, que não contava com investimento adequado por parte do governo; por exemplo, a falta de professores e a carência de materiais didáticos eram algumas das dificuldades do ensino da época.

Como medida para a elaboração de um material que se constituísse em um registro da história do Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criou um concurso para esse fim, sendo vencedor o alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius. A partir de seu trabalho “o tema da miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro passa a ser bastante recorrente no pensamento social e na produção historiográfica nacional” (FERNANDES, 2005, p. 12). Assim, a partir da criação do IGHB, a elaboração de materiais didáticos passou a ter mais subsídios para incluir, nos livros didáticos, a ideologia de construção da identidade brasileira, tendo como autores principais intelectuais movidos pelo espírito nacionalista.

Entre esses intelectuais, destaca-se Joaquim Manuel de Macedo, romancista e autor dos primeiros livros didáticos de História do Brasil, entretanto, em relação ao império, avançado século XIX, notava-se a precariedade do ensino primário no Brasil, como assevera Saviani:

Concluimos então a ineficiência do ensino primário no século XIX, a “[...] falta de preparo, [...] parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, a falta de instalações físicas a pratica adequada do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção nas escolas.”( SAVIANI,2001:130).

De maneira paralela à problemática do ensino no Brasil, havia a defasagem no mercado editorial e, para ser mais pontual, uma situação era consequente da outra: o Brasil do século XIX apresentava um quadro de mais de 70% de analfabetos. Isso significava que os escritores da época não tinham um público massivo para o qual

dirigir o seu trabalho, já que a educação não tinha subsídios didáticos para oferecer um ensino para todos e de qualidade, ou seja, não havia boas condições para a produção de materiais didáticos e, sendo assim, o escritor lutava para se manter vivo no mercado editorial.

Enquanto a modernidade avançava com o advento da Revolução Industrial, o Brasil no início do século XIX era marcado por um grave atraso cultural, demonstrado pela carência de imprensa e livrarias. A essa altura, a maioria dos escritores do Brasil não conseguiam viver de sua literatura e, diante dessa realidade, muitos literatos ativeram-se ao jornalismo ou ao ofício do magistério; por exemplo, escritores como, Machado de Assis, José de Alencar, Quintino Bocaiuva, Olavo Bilac e muitos outros atuaram no jornalismo, ainda no Brasil Imperial.

Portanto, pode-se afirmar que dificuldades de publicação e remuneração eram constantes entre intelectuais brasileiros da época, logo, se a publicação de livros era muito difícil aos escritores, devido ao reduzido número de editores, o preço do livro também era inacessível. Com isso, a cultura da não leitura enraizava-se no país.

Ainda é importante registrar aqui a iniciativa de Quintino Bocaiuva, ao idealizar e fundar a Biblioteca Brasileira, em 1862, pretendendo uma publicação mensal de um escritor brasileiro, em qualquer área do conhecimento, a fim de incentivar a produção intelectual do país e, conseqüentemente, contribuir para a formação leitora. Porém, a iniciativa durou apenas um ano, perdurando, assim, as dificuldades para formação de um Brasil leitor, afinal o acesso ao livro era algo muito longínquo, pois este era um produto raro por aqui.

Aqui também a memória assume um papel essencial e sempre de mediação: é ela que interseca o horizonte de sentido em que se projetam dois mundos, o do escrito e o do leitor, como um todo, estamos falando daquele objeto que na contemporaneidade aparece escorregadio e um pouco esdrúxulo e quase anacrônico que chamamos de “literatura”. O termo deveria ser posto entre aspas, porque está submetido a uma inexorável transformação de sentido: o que é a literatura hoje é muito diferente do que ela foi em várias fases da história do Ocidente e das singulares articulações locais a que deu lugar. Só para ficarmos num âmbito de conforto, o papel da literatura na formação dos estados nacionais, ela desempenhou uma função crucial, no caso do Brasil, foi a literatura que se prestou como laboratório de figuras identitárias de fundação, (é o caso do indianismo romântico) (FREITAS, et al. 2018, p. 14).

Durante um longo período, até meados do século XIX, questões referentes à comercialização de livros e todo material escrito eram obrigatoriamente mediadas pelo governo, que era, também, o mediador das relações entre escritores, livreiros e impressores no que dizia respeito à venda, impressão e importação de obras.



No Brasil, a profissionalização do escritor ainda era um sonho dos intelectuais, mas, como registram Lajolo e Zilberman (2011), esse quadro começou a mudar por volta dos anos de 1870, quando passou a haver a remuneração de intelectuais para a concessão de suas obras para a finalidade didática.

Como expõem Lajolo e Zilberman (2011), na época, havia contratos firmados entre editora e escritor, como ocorreu, por exemplo, com o Cônego Fernandes Pinheiro e a editora Garnier, em 1872, tratando da edição e comercialização das *Postilas de retórica e poética*, que seriam reproduzidas para fins educacionais. Além desse, havia Fernandes Pinheiro e Joaquim Manuel Macedo, também, era um exemplo de intelectual que tinha obras publicadas e adotadas no ensino.

Esse tipo de contrato era referente à produção de materiais didáticos e, embora, nessa época, a quantidade de escolas fosse bem reduzida, produzir um material com finalidade escolar, era uma atribuição muito mais segura, no que diz respeito à rentabilidade, assim como hoje, já que obras aprovadas no PNLD têm a circulação garantida no mercado. Lajolo e Zilberman (2011) ainda registram que,

À primeira vista, a profissionalização se firma primeiro no mercado escolar, onde o retorno do investimento financeiro se assegurava pela importância que o livro didático desfrutava na paisagem da educação brasileira, apesar de ele ser ininterrupta e alternadamente avaliado como vilão ou herói de um sistema de ensino falido e ineficiente. Para fora deste domínio, a lentidão da profissionalização se retrata em quase todos os (poucos) registros disponíveis que franqueiam ao pesquisador acesso a informações sobre como o escritor se inscreve no modo de produção de sua época (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 89.).

Foi, portanto, a encomenda de obras com fins didáticos um grande marco para a consolidação e profissionalização do escritor. Acreditamos que tal relação se deva ao fato de o material didático ser um encargo majoritariamente do governo, sendo este o responsável por fomentar a sua produção e garantir o seu acesso a estudantes e professores. Logo, tal produto cultural passou a ter maior circulação na sociedade e, conseqüentemente, a profissão do escritor ganhou maior notoriedade.

No caso brasileiro, a necessidade de haver um documento que assegurasse os direitos e deveres de ambas as partes, tanto do escritor quanto do editor, no que diz respeito à implementação de obras didáticas, embasou aquilo que seria a profissionalização do escritor, portanto, registra-se aqui a importância do livro didático para os escritores terem o seu ofício reconhecido.

Destaca-se, portanto, que a produção de livros escolares no país, durante um longo período do século XIX, caracterizou-se pela elaboração de obras que seguiam modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães, mas, a partir da década de 70, do século XIX, institui-se uma fase de transformação do saber escolar de uma sociedade escravagista, que se transformava, chegando ao advento do trabalho livre (BITTENCOURT, 1993). Então, a partir de 1870 e 1880, reclama-se pela produção de materiais didáticos com características nacionais, que retratassem as transformações sociais da época, como, a urbanização, o esfacelamento do trabalho escravo e a própria modernização da imprensa.

Entretanto, é importante registrar que a educação de qualidade não era um direito de todos, já que ainda se tratava de um ensino diferenciado, para as elites, como assevera Bittencourt:

Para os filhos de classes abastadas que começavam a frequentar internatos confessionais ou leigos, havia a preocupação com a qualidade do ensino. Projetos educacionais originavam-se, geralmente, de escolas particulares que visavam melhorar a qualidade da formação das elites, mas que tinham como objetivos fundamentais garantir alunos para suas empresas educacionais. Não faltaram, principalmente na década de oitenta, propostas de reformas e reformulações de programas e métodos de ensino que buscavam “modernizar” a educação escolar incorporando os avanços pedagógicos dos países europeus e norte-americanos (BITTENCOURT, 1993, p. 46).

Com isso, podemos notar quão retrógrada era a educação do império brasileiro, pois não havia recursos, não havia investimentos para formar profissionais. A escola funcionava sobre precariedades, pois não havia um sistema que acolhesse todos os que dela necessitavam, a educação não era para todos e nem era de qualidade, a falta de professores fazia com que a educação fosse conduzida com extrema imperícia técnica.

Nesse contexto, a autora ainda registra que a política de produção de materiais didáticos da época seguia alguns parâmetros, de acordo com o sistema de ensino do Brasil no século XIX. Nessa época, vigoravam as Escolas de Primeiras Letras ou Ensino Elementar, um programa que visava o ensino da escrita, da leitura e de cálculos rudimentares. Mas como era a política de produção de materiais didáticos a essa época? O estudioso Marco Antônio Silva (2012) nos dá conta de que:

No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX.

A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX (SILVA, 2012, p.807-808).

Notemos que a cultura europeia foi referência para a corte brasileira, no que diz respeito à adoção de materiais didáticos no recém-formado Colégio Pedro II. Aliás, embora saibamos que a utilização de materiais didáticos franceses se devesse à falta de condições técnicas da então corte brasileira para a produção de livros escolares, mesmo nos tempos modernos, ainda registramos a valorização dos produtos culturais europeus, em detrimento da cultura nacional, ou seja, essa desvalorização do que é nacional parece ser herança do colonialismo.

Bittencourt (1993) pontua a existência de, pelo menos, dois tipos de materiais escolares do ensino primário, que era o *Livro da Disciplina*, destinado a determinada disciplina, organizada por nível de idade, de acordo com o programa de ensino, acompanhando as fases da aprendizagem; e, ainda, havia um segundo gênero de material didático do ensino primário, no Brasil, que eram os *Livros de Leitura*, uma espécie de literatura escolar para a infância. Ambos os materiais didáticos eram adotados nas chamadas Escolas de Primeiras Letras, as quais tinham, por método de ensino, o Método Lancasteriano, ou ensino mútuo, desenvolvido pelo inglês Lancaster.

Como já citado anteriormente, tal método foi uma forma mais fácil de atingir um maior número de educandos, de forma mais barata para o governo, já que um mestre coordenaria o ensino que seria repassado, por um aluno mais instruído, a um grupo de, pelo menos, dez alunos. Com isso, a disseminação do ensino abarcaria, em maior número, os alunos de classes mais populares. Essa forma de ensino foi o método oficial até meados do século XIX, porém sabe-se que tal método recebeu diversas críticas e umas delas era relacionada ao pouco uso de livros didáticos, aliás, o uso desse recurso era quase nulo, o que mostra a carência de materiais didáticos na época.

Numa discussão sobre a história do livro didático no Brasil, faz-se necessário registrar a existência de um material didático que marcou a história da alfabetização

no país Referimo-nos à cartilha, instrumento adotado como o principal recurso de alfabetização na época, já que não havia muito acesso a livros literários e outros materiais paradidáticos que temos hoje ao nosso dispor.

Assim, a partir da segunda metade do século XIX, os debates educacionais começam a aumentar, sobretudo, no sentido de encontrar métodos de ensino que pudessem superar o problema do analfabetismo no país. Entretanto, lembremo-nos de que o Brasil vivia o início da imigração, o período posterior à promulgação da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos, momento em que, acentuadamente, notava-se a diferença do ensino para os filhos da elite, para os quais eram destinados os melhores recursos educacionais, como,

a cartilha denominada de 'Método português' para o ensino do ler e do escrever, de Antônio Feliciano de Castilho, enquanto que aos filhos das camadas mais pobres, bastavam algumas instruções. A crítica às precárias condições do ensino público oferecido pela monarquia eram uma constante nos escritos da época, tornando o país um território propício a corrente de novas ideias que aqui chegaram a partir dos anos de 1860 (DARRÓZ et al, 2007, p. 76).

Tal situação impulsionou os debates sobre a necessidade de implementação de novas ideias educacionais. Com isso, o frágil sistema de ensino do Brasil começou a passar por algumas mudanças, pois, com a necessidade tão urgente de alfabetização da população, começou a haver a adoção dos métodos sintético<sup>1</sup> e analítico<sup>2</sup>, a fim de se vencer o analfabetismo, pois, nessa época, saber ler e escrever era um privilégio para poucos. Sobre esse momento histórico na educação do país, os teóricos ainda pontuam:

pode-se asseverar que essas novas concepções educacionais clamavam por uma educação de boa qualidade e gratuita para todos os indivíduos, diante de tal começaram a chegar ao país diversas cartilhas, entre elas, a "Cartilha Maternal" ou "Arte da Leitura" de João de Deus, em fins da década de 1870, a qual foi desenvolvida, primariamente, com o intuito de melhor alfabetizar suas filhas (DARRÓZ et al, 2007, p. 76-77).

Assim, podemos notar que as primeiras cartilhas utilizadas no país vinham do exterior, neste caso de Portugal; nessa época abriu-se o espaço para adoção de cartilhas que serviam de base para o ensino da leitura e da escrita no Brasil, que, até

---

<sup>1</sup> Método de alfabetização que parte da indução à leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra.

<sup>2</sup> Consiste na orientação para a leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta), para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra.

então, adotava o método de ensino mútuo. Assim, a *Cartilha Maternal* tornou-se a principal ferramenta para o processo de alfabetização do educando, durante muito tempo, no entanto, segundo Franciele de Azevedo Rangel et al (2017):

O processo de alfabetização foi desenvolvido através das cartilhas durante um grande período, mas com a evolução de outros métodos de alfabetização, essa metodologia tornou-se insuficiente para suprir as exigências sociais. Nos dias atuais não basta o sujeito codificar e decodificar sinais, pois não é o suficiente para a produção textual, existe a necessidade de uma comunicação profunda por meio da escrita, e com a utilização de diversos tipos de discurso (RANGEL et al, 2017, p.501).

Sabe-se que a cartilha foi muito útil no ensino primário no Brasil, pois não havia muitos recursos didático-pedagógicos para fomentar o processo de alfabetização dos brasileiros. Entretanto já é sabido que a decodificação mecânica de palavras no processo de alfabetização pode prejudicar a formação leitora dos alfabetizados, como, quando o indivíduo não compreende o real significado da leitura, em resumo, tal situação pode gerar uma cultura de aversão ao livro, à leitura e à escola.

Ainda, segundo Rangel et al (2007), as primeiras cartilhas produzidas no Brasil foram elaboradas por professores fluminenses e paulistas, iniciando-se do método sintético, e indo para o método analítico, considerado mais moderno. Desde então, várias cartilhas foram elaboradas, sendo Antonio Zeferino Candido e Antonio Silva importantes divulgadores da Cartilha no Brasil.

É oportuno registrar que, no final do século XIX, inserem-se nos debates educacionais discussões sobre um novo método educacional, o Método Intuitivo que ficou conhecido popularmente como “lições das coisas”. Sendo considerada uma tendência inovadora, no sistema de ensino brasileiro, tal método caracterizava-se por inserir no processo de ensino a utilização de objetos que compunham a mobiliária escolar, como, quadro, diagramas, caixas de ensino de cores e formas, gravuras, cartas de cores para instrução primária; mapas, linhas, caixas com diferentes tipos de objetos, como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento etc.

Tal método era influenciado pelos modelos educacionais europeus e norte-americanos da época e esse foi considerado como uma renovação no ensino, em diversos países, pois, por surgir num momento pós-revolução industrial, possibilitou a produção de materiais didáticos, sendo aceito como uma das possibilidades de enfrentamento da ineficiência do ensino.

Mas, para que tal método fosse inserido no Brasil, seria necessária a adoção de manuais que discorressem sobre o mesmo. Assim, Rui Barbosa foi o responsável pela tradução, em 1881, do manual americano *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Alison Calkins e a estudiosa Vera Valdemarin (2004) faz o seguinte destaque sobre a tradução feita, por Rui Barbosa, do manual:

(...) Rui Barbosa – homem culto e, naquele momento, dedicado ao estudo de questões educacionais – certamente acompanhava a valorização imputada à renovação dos métodos de ensino, uma vez que o método intuitivo é concebido por seus elaboradores como um poderoso instrumento pedagógico, capaz de modernizar o ensino e, principalmente, formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas, em curso nas décadas finais do século XIX. (VALDEMARIN, 2004, p. 02)

Com efeito, a adoção do método intuitivo no Brasil representou uma verdadeira renovação educacional, pois há muito o Brasil demandava por novas práticas que pudessem preparar os educandos para a realidade social que se apresentava, já que as raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se aos preceitos da pedagogia moderna, em que o livro não é o único material pedagógico. Vale destacar que, antes mesmo da criação das Escolas Normais, os professores utilizavam obras de autores consagrados, ao ministrar suas aulas, principalmente obras religiosas:

no caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX (SILVA, 2012, p. 807).

Com isso, notemos que a criação do Colégio Pedro II ainda não representou a democratização do acesso à educação, sendo, apenas, uma instituição destinada à formação dos filhos da elite da época e o livro didático era importado da França, pois ainda não havia condições para a efetivação de uma produção didática nacional, em massa. Tal fato contribuía para um ensino distante da realidade social e política brasileira, e foi um ensino um tanto descontextualizado.

Ainda no século XIX, foram adotadas algumas estratégias para a elaboração de obras didáticas no país, pois se constatou a baixa produção de livros didáticos

nacionais. Os incentivos incluíam concursos e prêmios, em dinheiro, a fim de haver uma nacionalização das obras didáticas. Esses esforços, em torno da produção de livros escolares, além do interesse por proporcionar condições de estudo adequadas, traduziam os anseios por um registro da história do país.

Mas o livro didático, apesar de todos esses esforços, continuava em pauta no início do século XX; o Brasil ainda não havia conseguido estabelecer uma política para a produção de livros didáticos, com condições de suprir as necessidades educacionais que a sociedade da época demandava. Porém, a partir da década de 30, o cenário começa a mudar, como registram Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

Aparentemente o século XX começava não muito diferente de seu antecessor: a República não cumprira as promessas; o Estado limitava-se a cooperar com certos autores e a resolver casos específicos, omitindo-se do problema geral e deixando de implementar uma política efetivamente eficiente. As dificuldades vão se transmitindo de geração em geração, até 1930, ano de mudança política, que traz de volta a ideia de tratar da instrução através de uma agência específica, o Ministério de Educação, na ocasião acoplado ao da Saúde. De lá vieram novas medidas, a vida escolar se organizou, o livro didático, precisando responder a novas questões, deu outra forma ao ensino, sobretudo ao da leitura e da literatura. (Lajolo; Zilberman, 2011, p. 132).

Dessa forma, notamos o registro que as teóricas fazem do advento do Ministério da Educação, uma importante pasta que tem a finalidade de tratar com mais perícia as questões relativas ao ensino no país. E, com essas mudanças, o livro didático acabou por responder, de uma forma mais eficaz, às necessidades escolares, sobretudo, no que diz respeito à leitura e à literatura.

Além disso, é importante ressaltar que, a partir da segunda metade do século XIX, “a qualidade do material, como capa, papel, figuras coloridas, diversidades de desenhos, tudo contribuiu para que o LD se tornasse um produto mais atraente e cada vez mais caro” (BITTENCOURT, 2004, p.366 apud SOUSA, 2020, p.46). Portanto, o livro escolar passou a ser um produto cultural mais atraente, além de ser um investimento muito lucrativo para os editores.

Bittencourt (1993) ainda pontua que, nas primeiras décadas do século XX, a escola secundária no Brasil estava representada apenas pelo Colégio Pedro II, alguns ginásios e liceus nos diversos estados, colégios confessionais e seminários, com um currículo voltado para a formação de clérigos e por cursos esparsos. Assim, mesmo no século XX, o sistema educacional ainda era bastante diminuto, com poucas ofertas

de ensino, que não conseguiam abranger a população em geral. A esse respeito, Zacheu e Castro complementam que:

os programas voltados para a formação dos membros das elites, nestas escolas, seguiam padrões internacionais. Nessas instituições de ensino objetivava-se preparar os jovens para o ingresso nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, além de outros poucos cursos do Ensino Superior existentes no país. Neste período a adoção de livros didáticos eram feitas, pelos professores, porém seguia rigorosos critérios de seleção estabelecidos pelos estados, permanecendo a obrigatoriedade da leitura de obras clássicas. Neste contexto, a prática de leitura de obras brasileiras foi diminuta (ZACHEU; CASTRO, 2015, p.6).

Com isso, é possível que notemos o início da existência de uma política de leitura literária na escola brasileira, porém com pouco espaço para obras nacionais, pois o escritor brasileiro ainda não tinha tanta visibilidade nos programas educacionais e a escola ainda lograva seus primeiros avanços. Para Marco Antonio Silva:

A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. Assinados, agora, por autores brasileiros, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala (SILVA, 2012, p.808).

O pesquisador pontua uma importante passagem da história do livro didático no Brasil, que foi o momento em que o livro escolar passou a ser produzido em grande escala. Esse acontecimento marca a história da educação, pois representa uma nacionalização do ensino, além de um reconhecimento do intelectual brasileiro, que passa a ser responsável por livros escolares.

Além disso, podemos afirmar que a crise consequente da quebra da Bolsa de Valores de Nova York foi preponderante para que a produção didática, no país, acontecesse em grande escala, já que os preços das importações de livros haviam sofrido um aumento. Naquele período, os livros didáticos eram adotados por um tempo extremamente longo. Segundo Soares, nas palavras de Silva:

Muitos livros didáticos tinham numerosas e sucessivas edições e chegavam a serem utilizadas por até cinquenta anos nas salas de aula. Nos últimos trinta anos o tempo de adoção de um mesmo livro didático geralmente não ultrapassa seis anos. Além disso, os autores deste tipo de material eram personalidades consagradas no meio intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica específica. Olavo Bilac, autor de livros de leitura, cursou Medicina e Direito (na verdade não concluiu nem um nem outro); Carlos Laet, um dos autores de antologia para



o ensino de Português, era engenheiro-geógrafo e bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas (SOARES, 1996, p. 60 apud SILVA, 2012, p. 808).

Como explicitado anteriormente, mesmo com os avanços educacionais da Era Vargas, ainda se registraram algumas inadequações, que, notoriamente, podiam prejudicar o rendimento escolar, como por exemplo, o longo período de adoção de um livro didático e a falta de profissionais de áreas específicas encarregados pela produção desses livros.

Diante disso, enfatizamos nossa percepção de que hoje se preza pela escolha de profissionais especializados na área, para a produção de materiais didáticos de qualidade e destacamos que esse fato, além de constituir-se em um grande avanço nas políticas públicas para o livro didático, representa, ainda, o reconhecimento da importância do profissional docente para a elaboração de materiais didáticos de qualidade.

Silva (2012) ainda destaca a contribuição educacional do escritor, jornalista e bacharel em Direito Viriato Corrêa, que foi autor de inúmeras obras voltadas para um público infanto-juvenil, como crônicas históricas, que passaram a ser adotadas em escolas brasileiras; o livro de maior sucesso no meio educacional foi *História do Brasil para Crianças*, que foi editado, pela primeira vez, em 1934, pela Companhia Editora Nacional e, devido à longevidade de sua adoção, foi reeditado 28 vezes. Embora não fosse um livro especificamente didático, obteve este reconhecimento junto à Comissão Nacional do Livro Didático em 1938.

Vale destacar, ainda, que a obra de Viriato Corrêa caracterizou-se como um importante livro escolar do século XX, pois foi adotado como material didático para o ensino de História do Brasil, a partir de 1934, perdurando durante 50 anos no mercado editorial. Fazendo uma análise mais profunda, esse material termina por incluir-se no âmbito da literatura infantil. Na obra, o autor cria um personagem, o Vovô, que é responsável por transmitir às crianças um conhecimento histórico do Brasil, exaltando os atos heroicos, ocorridos na história do país, em um tom voltado para o mundo infantil. Aliás, as edições da obra constituem-se em verdadeiras relíquias da história da educação e do livro didático no Brasil.

O estudioso José Ricardo Oriá Fernandes (2009), em sua pesquisa de doutoramento, intitulada *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História*, relata que, para fazer o levantamento de dados,

teve que recorrer ao Arquivo Histórico da Companhia Editora Nacional (CEN), a fim de encontrar artefatos para o seu estudo. Além disso, recorreu a alguns sebos, onde foi possível encontrar alguns volumes do escritor. Segundo o referido estudioso, o Brasil ainda tem grande dificuldade de preservar sua memória histórica escolar e tal dificuldade é percebida pelo fácil descarte de obras didáticas, a começar pelo das próprias editoras, que, em grande parte, não arquivam os livros didáticos para consulta, dificultando o trabalho de pesquisadores.

## **2.2 Políticas públicas para o livro didático no Brasil**

Nesta seção, faremos uma breve reflexão sobre as políticas públicas para o livro didático no Brasil, a fim de situar o leitor sobre o processo de escolha e distribuição de livros didáticos no país.

Segundo Silva (2012), no século XX, a partir dos anos 60, os professores, por via de regra, passaram a escrever os livros didáticos, de acordo com sua área de formação. O autor acrescenta que “este processo foi resultado da criação das faculdades de Filosofia nos anos 30 gerando, por consequência, na década de 50, a oferta de muitos profissionais com habilitação específica para o mercado de trabalho” (SILVA, 2012, p.808).

Com isso, notamos esse grande avanço na história do livro didático nacional, período em que estudiosos de cada área passam a elaborar o material didático, evitando erros de conteúdo, causados por imperícia técnica de quem os produzia, pois, sabemos que a adoção de livros escolares adequados eleva as chances de uma educação de qualidade. Segundo Munakata, nas palavras de Silva:

Nos anos 1960, o processo de democratização do ensino levou a uma grande expansão da rede escolar. Neste período, o número de alunos no Ensino Médio quase triplicou e no Ensino Fundamental, duplicou. A chegada de novos setores sociais até então excluídos das salas de aula e com um poder aquisitivo mais modesto exigiu políticas de barateamento do material didático. Em 1961, o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil (MUNAKATA, 1997, apud SILVA, 2012, p.809).

Assim, podemos notar que, a partir do advento da democratização do ensino, passou a haver a sistematização da produção de livros didáticos, ou seja, os esforços

para a garantia de acesso à educação gratuita, e para todos, resultou, também, em uma política de produção de materiais didáticos. A finalidade era a de tornar o Brasil um país escolarizado, pois a nação deixava de ser um país majoritariamente agrário e caminhava, a partir do Governo de Vargas, para a industrialização, o que demandava maior esforço para a efetivação do acesso ao ensino de forma igualitária. Além disso, crescia a discussão política sobre a oferta de uma educação que não privilegiasse a elite, mas que fosse para todos.

Por volta de 1964, criou-se a Companhia Nacional de Material de Ensino com o objetivo de publicar e distribuir material didático e, em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com a função de “[...] incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (MUNAKATA, 1997, p. 49 apud SILVA, 2012 p. 809). A criação da comissão especializada na produção de obras escolares foi um importantíssimo avanço para a educação, pois tal comissão era a garantia de que o processo de elaboração e distribuição de obras didáticas seria mais assistido.

Esse processo de seleção e distribuição de livros didáticos era, portanto, responsabilidade da COLTED, que enviava uma lista de livros, previamente aprovados por uma equipe especializada, ao MEC; depois, os livros selecionados passavam por um processo de adequação às exigências governamentais e, em seguida, eram distribuídos às escolas e, dessa maneira, as editoras contempladas tinham um comprador garantido. Vale destacar que, nos anos 70, do século XX, o MEC começou a produzir livros didáticos, em parceria com o setor privado e, tal incumbência, inicialmente, foi dada ao Instituto Nacional do Livro e, posteriormente, à Fundação Nacional de Material Escolar (SILVA, 2012).

Analisando os mecanismos de produção e distribuição do livro didático, entre os anos de 1960 e 1980, notamos uma semelhança com o processo de distribuição de livros escolares atual, porém, ainda não havia a flexibilização e oportunidade de escolhas pelos próprios professores de cada escola. Isso deixava os livros didáticos, por vezes, muito distantes da realidade social de cada região deste Brasil continental, entretanto, com o início do processo de redemocratização brasileira em 1985, o MEC instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A partir da criação do PNLD, pôde-se universalizar, de forma gradativa, o uso do livro didático, utilizando a distribuição gratuita dos títulos escolhidos, pelos

professores, a todos os alunos das escolas públicas e comunitárias do país. Segundo dados do próprio Portal do FNDE (2021), a partir de 1995, de forma gradativa, “volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história” Então, como percebemos, houve uma ampliação no programa do livro, já que, até então, não se podia contemplar a maioria das disciplinas e séries escolares, pois o atendimento era restrito até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Até hoje, o PNLD é de responsabilidade do FNDE e, desde sua criação, o programa do livro didático vem sendo ampliado e melhorado Hoje temos o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que compõem o programa do livro didático brasileiro. Segundo o próprio portal do FNDE:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas (BRASIL, 2021, p.01).

Em relação à distribuição, o programa é bastante abrangente, como podemos verificar no recorte anterior. Para acrescentar dados, destacamos de Marco Antônio Silva o registro de que o PNLD funciona da seguinte maneira:

Uma equipe de pareceristas formada por professores/pesquisadores de diversas universidades públicas brasileiras e que, mais recentemente, incorporou alguns professores do ensino básico, produz um catálogo com uma resenha de cada uma das coleções aprovadas pela equipe para participar das edições trienais do programa. Por meio do Guia do Livro Didático e/ou de folders publicitários e/ou da análise direta dos livros, os professores de cada escola pública escolhem o livro com o qual trabalharão com seus alunos durante os três anos seguintes. Os livros solicitados em cada escola são encomendados junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos estudantes. Cada estabelecimento de ensino pode solicitar novos títulos ou manter a escolha dos mesmos para uma nova compra a cada intervalo de três anos (SILVA, 2012, p. 811).

Em síntese, podem-se perceber as melhorias ocorridas no processo de seleção de livros didáticos no Brasil, assim, o PNLD é um programa que proporciona aos

educadores a oportunidade de ter autonomia para a escolha do próprio material escolar a ser trabalhado durante um ciclo de cerca de três anos consecutivos. Tal mecanismo representa para o professor a garantia de que os livros didáticos poderão se aproximar, ao máximo possível, das particularidades e necessidades educativas que a escola tem.

Além disso, sabe-se de que todos os livros do catálogo são avaliados por uma equipe especializada, obedecendo a vários critérios técnicos. Outra importante melhoria estabelecida, a partir da criação do PNLD, foi a reutilização do livro didático, já que o tempo de uso do mesmo material foi estendido, extinguindo, assim, o descarte do material, após o seu primeiro ano de uso, essa mudança representa maior conscientização ecológica.

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende. (SILVA, 1996, p.08).

Nessa reflexão, o crítico considera o livro didático um elemento indissociável da escola, logo, sua relevância para a educação torna-se crucial. Tal reflexão desperta nossa mente para a importância dos mecanismos de ensino, a partir do livro didático. Essa é uma questão de responsabilidade do professor e da escola em geral, ou seja, se os agentes, que fazem parte da educação, não se ativerem a isso, correremos o risco de estar lançando mão do livro didático de forma inadequada e comprometer a aprendizagem de milhares de alunos.

Ainda é oportuno refletirmos sobre a expectativa da BNCC acerca do ensino de Literatura: “o eixo da educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia por seus objetivos”, pois “no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional” (BRASIL, 2016, p. 65, apud SOUSA, 2020, p. 93). Assim, a BNCC faz poucas

referências diretas à literatura, porém, nesta orientação, o eixo literário é visto como um importante meio para promover a formação leitora. Expomos abaixo a outra referência feita à literatura na BNCC:

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BRASIL, 2016, p. 65 APUD SOUSA, 2020, p.94).

O que percebemos é que, embora sejam poucas as menções à literatura na base curricular brasileira, essas orientações são bem pensadas, visto que ambas apontam para a literatura como um instrumento para a formação leitora, além de reconhecer a literatura como arte, portanto, capaz de propiciar, ao aluno, o prazer e a fruição estética no ato da leitura.

Para Marisa Lajolo (1996), o livro didático tem assumido grande importância nas práticas de ensino. Isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde “a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p.4).

A proposição apresentada pela autora traduz bem a questão do livro didático em escolas brasileiras, pois a carência de materiais de ensino acaba por tornar o livro didático responsável por definir as metodologias e ações docentes, e isso reforça, ainda mais, a seriedade do ato da seleção de livros didáticos a serem adotados em cada instituição de ensino. Logo, tal seleção deve ser pautada em reflexões críticas, levando em conta os vários fatores que formam a escola.

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (LAJOLO, 1996, p.4).

A teórica chama a atenção para o fato de que, apesar de não ser o único material de ensino (e nem deve ser), o livro didático é um importante recurso que norteia e direciona o ensino, portanto, o seu uso é decisivo pra a consolidação da aprendizagem dos alunos. Diante disso, o professor deve articular maneiras de tornar tal aprendizagem o mais significativa possível. A teórica complementa que:

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (LAJOLO, 1996, p.4-5).

Com isso, Lajolo evidencia uma característica indissociável do livro didático, que é sua destinação a um uso coletivo. Nessa discussão, a autora chama a atenção para a participação ativa e consciente do professor no uso dessa ferramenta didática.

Nessa perspectiva, sendo o manual didático produzido especificamente para fins escolares, ele se torna um importante objeto de estudo para pesquisadores da área educacional, devido ao seu uso marcante na educação. Assim, em nosso estudo, por exemplo, chamaremos atenção, especificamente, para a presença da literatura no livro didático do Ensino Médio.

Por vezes, a precariedade de outros recursos didáticos na escola pública torna o livro didático única fonte de busca. Essa possibilidade não diminui o valor do livro didático, ela apenas escancara a realidade do ensino no Brasil, que é a carência de investimentos públicos na área educacional. Além disso, tais carências ativam o debate sobre a necessidade de investimentos na educação como um todo e, entre esses investimentos, a valorização do professor se torna uma das necessidades mais urgentes.

Conscientes de que, em muitas realidades brasileiras, o livro didático é o único tipo de livro lido por muitos alunos, já que este é o mais acessível “surge a importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar assuntos relativos ao cotidiano dos alunos” (PONTSCHKA, PAGANELLI e CACETE, p.343). Essa reflexão faz despertar para a inferência de que o LD termina por ser o recurso didático responsável por apresentar, a um grande percentual de estudantes, o mundo da leitura. Tal pensamento faz com que o olhar sobre o livro didático seja

ainda mais pontual e necessário. Olga Molina, também, problematiza essa questão quando afirma que:

O livro didático adquire especial importância quando se ostenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contato. Considerando-se o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais tornem a pegar os livros, percebendo-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o livro”. (MOLINA, 1988, p. 18).

Então, se, indevidamente, ocorre a seleção do material didático, a ser utilizado em sala de aula, ou, se o uso desse recurso acontece de forma inadequada, as consequências desses erros podem ser irreversíveis. Isso se dá, sobretudo, quando uma das consequências é o abandono, por parte do aluno, do universo da leitura e perde-se, nesse caso, o gosto pela leitura. Felizmente, quando se refere ao Ensino Médio, para muitos, essa fase escolar pode ser mais uma oportunidade de se criar um apreço maior pela leitura, já que, no currículo do ensino médio, há a contemplação de muitas obras literárias.

Como já sabemos, o livro didático torna-se um dos grandes responsáveis pelo “[...] conhecimento histórico do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de 1º e 2º graus” (ABUD, 1986, p. 81).

Diante dessa premissa exposta pela autora, reiteramos que o livro didático, em grande parte, é responsável pela popularização, não só do saber histórico, mas ele é, para muitos, o único tipo de livro já lido por ser o mais acessível a populações carentes, que nunca tiveram condições de fazer aquisições de outros tipos de livros. Tal realidade chama a atenção para a necessidade de discussões sobre as políticas públicas para o livro, a biblioteca e a leitura no Brasil, pois muitos alunos de escolas públicas não têm nenhum contato com livros literários, restringindo os estudos literários apenas aos excertos presentes no manual didático. Quanto ao manual do professor, Marisa Lajolo faz a seguinte discussão:

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu



jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 3).

Assim, a teórica fala acerca da relação entre o manual do professor e seu destinatário, sendo o aluno o beneficiário dessa relação. Portanto há que se dedicar atenção ao que os autores dos livros didáticos lançam mão, ao escrever tal material de ensino. Estendemos essa discussão ao livro didático, que pode ser um instrumento de garantia de qualidade, sendo, também, um modelo prático e seguro para o desenvolvimento das aulas. No entanto, alertamos que ele não deve ser o único recurso didático das práticas docentes, mas é inegável que o LD seja uma espécie de garantia de cumprimento do currículo escolar, pois, com o livro didático em mãos, o professor se sente seguro para definir os conteúdos a serem tratados em suas aulas.

Falando mais especificamente sobre o livro didático de Língua Portuguesa, ele, no Brasil, somente em 2004, foi implantado no Ensino Médio, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) pela Resolução nº 38 do FNDE (BRASIL, 2008). Com essa informação espantosa, percebemos o quão recente foi a institucionalização do livro de Língua Portuguesa, em nossas escolas do Ensino Médio.

Pensando nessas discussões, propomos uma análise da presença da literatura no LD do Ensino Médio e de sua abordagem em certos manuais didáticos. Aprofundamos essa discussão no decorrer do nosso estudo, pois, a partir dos livros didáticos selecionados para o estudo, chamamos a atenção para vários pontos da coleção didática e, assim, tal análise poderá ser uma referência para o debate, acerca do lugar da literatura no livro didático de Língua Portuguesa.

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. Sua existência depende, contudo, de certas condições mínimas. A primeira, herdada da Antiguidade e característica do mundo ocidental, é a formulação de uma política educacional: se a sociedade supõe que a educação dos indivíduos passa pela escola, como já ocorria entre os gregos e os latinos, então é mister produzir livros para estudantes e dispor de professores, esses também formados pelos livros e usuários profissionais desse instrumento. A segunda condição relaciona-se à infraestrutura tecnológica: são necessárias tipografias e editoras para imprimir o material didático de que carecem docentes e discentes em sala de aula (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 104).

Nessa reflexão, as teóricas expõem motivos que justificam, porque o LD interessa à história da leitura, e apresentam como sendo a principal razão para isso, o fato de que o livro didático é responsável, diretamente, pela formação de leitores. Logo, se esse detém tamanha responsabilidade, é necessário fazer articulações, para conseguir um uso mais dinâmico, no sentido de este não ser utilizado de maneira mecânica, sem haver uma contextualização com o mundo do aluno. É oportuno destacar que a literatura, no livro didático de Língua Portuguesa, é o componente curricular mais adequado para se cumprir o objetivo de formar leitores, já que a literatura é um objeto cultural artístico, estudado no manual didático.

Portanto, os textos literários presentes no LD e a forma como o livro escolar propõe a abordagem desses textos tornam-se o foco da nossa análise. Ainda foram expostas, nesta discussão, duas condições mínimas para a existência do livro didático, quais sejam, a sua indissociabilidade de uma política educacional e o seu meio de produção e distribuição, dependente de aparatos tecnológicos, o que demanda do estado grandes investimentos financeiros.

Assim, sendo o livro didático de Língua Portuguesa o objeto de nossa análise, investigamos, qualitativamente, lançando mão da perspectiva teórica da linha de Formação de Leitores, como o livro didático propõe ao aluno o contato com o texto literário. Diante desses pressupostos, há uma ampla discussão, na seção seguinte, a respeito da formação de leitores, da forma como ela se correlaciona com o nosso tema e das contribuições de tal corrente teórica para o ensino de literatura, sobretudo, quando pretendemos falar, acerca do livro escolar, esse recurso didático tão presente no ensino.

### **3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DO LEITOR**

#### **3.1 Falando sobre formação de leitores**

Dada a temática abordada pela nossa pesquisa, que é o espaço da literatura no LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio, neste capítulo discutiremos acerca da formação de leitores, na perspectiva teórica da citada linha na seção anterior, que vimos como uma resposta para as questões que problematizamos ao longo do estudo. Essas questões expressam nossas inquietações a partir das práticas leitoras que estariam em vigor na escola, que, conseqüentemente, refletem o que o livro didático de Língua Portuguesa propõe como fomento à formação leitora.

Tais inquietações surgem a partir dos resultados de testes e pesquisas realizados no Brasil sobre a leitura, como os últimos resultados do PISA, que demonstraram um baixo desempenho escolar em leitura. Para embasar nosso estudo, lançamos mão de discussões teóricas de escritores que vêm elaborando conceitos para uma reflexão atualizada sobre a leitura, como Eliana Yunes (2005), Daniel Pennac (1993), Isabel Solé (2014), entre outros estudiosos.

Ressaltamos que Eliana Yunes é a principal teórica representante do tema neste capítulo, já que essa tem se mostrado envolvida com a questão leitora no Brasil, atuante em vários projetos de democratização e acesso à leitura. Como exemplo, criou para a Biblioteca Nacional o Programa Nacional de Leitura (Proler), além de colaborar com redes de ensino e pesquisa em educação e cultura e desenvolver programas e projetos de pesquisa em parceria com institutos e centros de referência sobre leitura e literatura.

Já que a leitura é uma fonte para o conhecimento humano, é muito importante pensar no LD de Língua Portuguesa, visando à formação de leitores literários, ou, não sendo assim, qual seria o sentido de se estudar a língua? Ora “a leitura é sempre uma apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1945, p. 77), e, por essa visão dada por Jean Lebrum, em entrevista a Roger Chartier, esse grande historiador do livro e da leitura, podemos refletir sobre o poder da leitura e a relação dinâmica do texto com o leitor. Devemos lembrar que esse leitor, no ato de ler, não é um mero receptor do texto, mas, a partir dele, infere significados, tornando-se cada vez mais crítico, diante da realidade que o cerca. Dessa forma, a leitura é, um ato social, um processo de produção de sentidos que envolve o leitor, o autor, o texto e o contexto.

A respeito desse pressuposto, Eliana Yunes (2005) alerta sobre a necessidade de a escola estimular a expressão do sujeito, nunca acabado, mas em permanente formação e que precisa tornar-se leitor.

Consideremos essa visão um pressuposto básico para o trabalho com a linguagem na escola, pois muito se fala em preparar o aluno para a escrita, para tanto, no último ano do ensino médio, o aluno recebe uma espécie de treinamento para produzir uma boa redação no vestibular, que consiste em regras de produção textual. No entanto, faz-se necessário lembrarmos que tal medida pouco valerá, se o aluno não se tornar um leitor ao longo de sua trajetória escolar. Fabiana Henrique (2011), em sua dissertação, critica as práticas de escolarização da literatura, desde o ensino fundamental, para a estudiosa:

De modo geral, o contato da criança com o texto literário na escola costuma ser transformado em conteúdo avaliado por meio de um roteiro de interpretação com única resposta correta. A experiência da leitura literária, que deveria ser desafiadora, transforma-se em atividade burocrática e sem graça. Logo, a criança forma-se sem entender os benefícios da leitura literária, o que pode afastá-la desse tipo de texto como relatam algumas pesquisas (HENRIQUE, 2011, p.40).

Ao discutirmos sobre a formação do leitor, é de grande relevância que reflitamos sobre as práticas leitoras, desenvolvidas no contexto escolar, pois, se as práticas de leitura literária não abrangem atividades, capazes de permitir ao leitor a liberdade de expressão, diante do texto, como denuncia a autora, pode ocorrer que nossos educandos deixem a escola com o que podemos chamar de aversão à leitura.

Ao salientarmos a importância do texto literário para a formação do leitor, trazemos à tona a discussão sobre sua função e seu espaço no livro didático. Antonio Candido (2011) postula pelo menos três faces da literatura: (1) ela é a construção de objetos autônomos com estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos; (3) ela é uma forma de conhecimento. Assim sendo, o escritor compreende que a literatura atua sobre o indivíduo, principalmente, devido ao seu terceiro aspecto, já que sua apreciação gera algum tipo de conhecimento, portanto, educa.

Logo, sendo o texto literário amplo de significações, entendemos que a escola deve utilizar da sua função social, para ampliar o acesso a esse material cultural e uma das formas de democratização do acesso à leitura é encontrar, no LD, a presença da literatura que propicie a fruição estética do texto literário, mas não dissociado do contexto social.

Muito se discute sobre a atenção à figura do receptor do texto, que é o leitor. Embora o nosso trabalho não tenha como objetivo aprofundar-se na Teoria Receptional, ao falarmos sobre formação leitora na atualidade, é quase impossível deixarmos de mencionar a importância do receptor. A respeito do assunto, Ítalo Calvino dá grande importância à figura do leitor, pois, para o teórico, “é a ação da leitura que se torna decisiva; é do leitor a função de fazer com que a literatura explique a sua força crítica e isso pode vir independente da intenção do autor” (CALVINO, 1995, p.10). Nessa perspectiva, é importante que as práticas leitoras na escola favoreçam a expressão do leitor como sujeito, que depreende, a partir da leitura, significados além daqueles propostos pelo material didático.

Em uma discussão mais diretiva a respeito do livro didático de Língua Portuguesa, a leitura acaba “limitada à escola, com a utilização preponderante dos livros didáticos” (MARTINS, 1994, p. 25). Com essa afirmação, Maria Helena Martins expõe a dura realidade, ou seja, a de que a maioria dos alunos, sobretudo da escola pública, não têm acesso aos livros, como os de ficção e, por isso, a leitura fica restrita ao material didático. Seria esse um dos entraves à formação de alunos leitores?

Acreditamos que promover o acesso à leitura é um dos passos para a formação de um Brasil leitor, ainda que saibamos que há muito o que se repensar sobre as próprias práticas leitoras presentes na escola. Em um ensaio sobre leitura, o professor francês Daniel Pennac, em um estilo irônico e poético, reflete sobre práticas leitoras diferentes daquelas atreladas à obrigatoriedade:

É preciso ler, é preciso ler...

E se em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler?

A felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler? (PENNAC, 1993, p.80)

Em toda a sua obra *Como um Romance*, Pennac propõe que a leitura seja desvinculada da obrigatoriedade, já que o verbo “ler” não aceita imperativos. Segundo o autor, se aquela leitura de infância, narrada antes do sono, e aquele romance, escondido na escrivaninha, por exemplo, são substituídos pelas fichas de leitura, o jovem tende a se afastar da leitura. Isso acontece quando, na escola, as oportunidades de leituras livres são extintas.

Isabel Solé (2014) problematiza esse método de leitura em que o aluno lê com o único fim de responder a atividades previamente estabelecidas, com questões que abrangem aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão da leitura. Segundo a autora, esse tipo de abordagem, geralmente, é considerado, pelos manuais, guias didáticos e, até por professores, como atividades de compreensão leitora. Porém, para Solé, essas atividades do tipo pergunta-resposta são apenas verificação da compreensão leitora, não devendo, portanto, serem utilizadas como estratégias de leitura, já que não se ensina a compreender. O mais ideal seriam estratégias de leitura que permitissem ao leitor a construção dos sentidos, a partir do texto, fatores como o conhecimento prévio do leitor, os objetivos e a motivação a respeito da leitura devem ser considerados nas abordagens textuais.

Nesta discussão, é importante destacar a implementação de políticas públicas de acesso ao livro no Brasil, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que se destina ao fomento dos acervos das bibliotecas escolares, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Todos esses programas têm garantido que os livros cheguem às escolas, e isso, sem dúvida alguma, é uma grande evolução na história da leitura no Brasil e deve ser valorizada pela sociedade. No entanto, ainda recebe críticas:

Os avanços através dessas políticas públicas e da facilidade de acesso ao texto a partir de dispositivos tecnológicos ainda são muito tímidos porque o acesso ao texto não garante a sua leitura e tampouco a proficiência do leitor. A distribuição de materiais didáticos que contemplam práticas de leitura, como as que observamos em livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação, também não significa a superação dos velhos problemas que ainda precisam ser superados (PORTO et al., 2015, p.29).

Desse modo, se não houver uma atenção voltada para as práticas leitoras na escola, tais políticas deixam de surtir seus efeitos em potencial, já que, muitas vezes, não há, por parte das instâncias educativas, qualquer incentivo ao reconhecimento da importância desses acervos. Os teóricos ainda acrescentam que:

os gargalos do processo de formação de leitores apresentam-se como nós, como definimos os problemas que colocam o Brasil como um país de não leitores ou de poucos leitores competentes e proficientes. Esses nós são amplos e envolvem desde políticas públicas de incentivo à leitura e qualificação docente, até infraestrutura compatível para de fato possibilitar que os textos cheguem à população, como bibliotecas com acervo atualizado, informatização das bibliotecas, presença de profissional bibliotecário, salas de leitura, etc (Ibidem, p.29).

Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de equipar a escola para um trabalho adequado com o acervo dos livros que são distribuídos, pois é extremamente lamentável saber que os livros, que somam um alto custo até chegarem às instituições de ensino, são mal armazenados; as bibliotecas escolares, em sua grande maioria, não têm profissionais preparados e lotados para a vaga; não são informatizadas; os livros, sequer são catalogados, entre outros problemas que contribuem para que professor e aluno tenham apenas o LD como fonte majoritária de leitura. Assim, é importante que o LD de Língua Portuguesa direcione o aluno para a leitura literária, para além de textos e excertos dispostos nesse material.

Como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora? E não é esta a única consequência trágica da relação com a escrita: o bloqueio à leitura vai se delinear como o obstáculo mais sério a toda a aprendizagem qualificada, de tal modo que os problemas encontrados pelos estudantes- mesmo universitários - na compreensão e interpretação dos materiais de estudo, parecem advir deste fracasso de origem remota (YUNES, 2005, p.15).

A autora mostra a perplexidade que nos causa o fato de a leitura ser algo assustador para muitos, mesmo sendo um passaporte para o saber; o grande problema desta aversão à leitura é que o texto escrito é o principal meio de acesso ao conhecimento, logo, um desestímulo ao hábito torna-se uma grande barreira para a aprendizagem qualificada, como pontua a teórica.

Ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê. Não seria, pois, o caso de inverter o processo e investigar como a formação do leitor pode fazer passar da mera alfabetização à condição de efetiva de “pensador”? (Ibidem, p.16).

Nesse sentido, a autora põe a leitura como uma melhor alternativa ao problema com grande possibilidade de êxito, no que consiste a vencer a falta de raciocínio crítico, ou seja, formar o leitor é diferente de simplesmente alfabetizá-lo, porque essa última ação apenas torna o sujeito capaz de juntar sílabas e decodificar a escrita, já a formação do leitor possibilita-lhe a condição de pensar efetiva e conscientemente. Yunes apresenta, ainda, a ficção como o grande fascínio ao despertamento para a leitura:

o ponto de partida dos estudos da leitura, atrelados que estiveram à escola, comprova a fascinação que as narrativas sobre o mundo e o homem exercem sobre os aprendizes, porque organizam o desconhecido como um relato e, nomeando-o apresentam mundos “invisíveis”, quer próximos, quer longe no tempo, no espaço e no desejo, além de suscitarem o imaginário em plena fase de hiperatividade (Ibidem, p.26).

As narrativas ficcionais são, nesse sentido, uma ferramenta para despertar o aluno para o fascinante mundo da leitura e a “literatura, nesta acepção que abarca narrativas de diferentes ordens mas que, com certeza, privilegia as que convocam os afetos, a sensibilidade, além da lógica da inteligência”( Ibidem, p.26), na visão da autora, é ideal para incentivar o indivíduo a adentrar na aventura de ler.

Assim, é oportuno nos lembrarmos acerca do atual discurso sobre o (não) lugar da literatura na escola, com tantos produtos culturais diversificados, há quem diga que já não há razão para a literatura existir na escola. Provocações como essa,

fazem-nos perceber o quão equivocado tem sido o olhar das pessoas, até mesmo de profissionais da educação, para a literatura.

No entanto, Regina Zilbermam (1990) assegura que a literatura tem longa história como matéria educativa, já que, desde os primórdios da educação, as tragédias serviam para educar moral e socialmente o povo, portanto, defende que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos e não apenas informações vindas da teoria literária.

A respeito das aventuras da ficção, Yunes (2005, p. 26) acrescenta que “passear pelos ‘bosques da ficção’ ou pelas ‘cidades invisíveis’ é uma experiência iniciática à descoberta de que o próprio mundo da natureza dada só pode ser entrevisto pela ótica da cultura.” Nesse sentido, a teórica afirma que o contato do leitor com a ficção literária abre-lhe caminhos para aventuras e compromissos de leitor, que passa a entender a relação entre letra e vida, com isso notemos que a formação do leitor implica em preparar o indivíduo para a vida, sabendo de sua missão no mundo. Observemos a leitura sob um ponto de vista linguístico:

Quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio histórico de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação, leitura entre o dito e o compreendido (ORLANDI, 2008b, p. 59).

Assim, a linguista fala acerca da leitura e de sua relação com o estímulo à produção de sentidos. Quando lemos, nossas capacidades cognitivas são provocadas, estimuladas, portanto, se a escola lança mão da literatura de forma consciente, com métodos de leitura adequados, há mais chances de se formar leitores independentes e autodidatas. A leitura ainda é uma ferramenta essencial ao desenvolvimento da linguagem humana. Descobrimos, portanto, que “com a linguagem podemos fazer muitas coisas, afetar de modo efetivo muitos sujeitos e a história” (YUNES, 2005, p. 26). Nessa concepção, a teórica fala de um poder atribuído à linguagem, que é a capacidade de usar da linguagem, para afetar, de modo autêntico, muitas vidas humanas e até mesmo a sociedade, e a leitura está, inevitavelmente, associada à linguagem. Nesse sentido, ler se torna uma das mais autênticas formas de deixar-se sensibilizar pelo discurso do outro, logo, ler é um ato de empatia.



### 3.2 A leitura e a manutenção da memória

Nesta seção, falaremos acerca da relação entre a leitura e a manutenção da memória do leitor, pois consideramos que, em uma discussão sobre a formação de leitores, é de suma relevância explicar como as memórias podem afetar o ato da leitura. Eliana Yunes apresenta grandes contribuições teóricas sobre essa relação, para a autora:

Quem vai ao encontro de um texto (livro, filme ou cidade), vai ou deveria ir com seus nervos, informações e interesses, reunidos sob *sua experiência* de vida. Estar ali significa estar mobilizado por completo e isto parece impossível quando sequer temos uma ideia, mesmo vaga, de quem somos. No entanto, os homens guardam pouco tempo no seu cotidiano para conhecer ou *rememorar* o vivido; deveria fazê-lo não por motivações nostálgicas, mas pelo que aporta à construção da própria identidade (Yunes, 2005, p. 27).

Diante do exposto acima, é importante refletirmos que, dificilmente, o leitor conseguirá ler desvinculado de suas memórias pessoais e coletivas. Assim, a leitura não deixa de ser um encontro de saberes e memórias em um entrecruzamento de experiências de leitor e escritor.

No campo da memória coletiva, um dos teóricos mais célebres do assunto, Maurice Halbwachs propõe pensarmos: “A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada” (HALBWACHS, 1990, p. 75- 76).

Assim, podemos compreender que, na lembrança, passado e presente imbricam-se, constantemente, mesmo que de modo alterado, e a leitura potencializa esse efeito, pois, quando lemos, imprimimos nossas crenças em cada interpretação feita. Essas crenças são advindas de nossas experiências, portanto, a leitura é, sem dúvida, uma reelaboração das informações dadas no texto, sendo a memória uma grande responsável por essas reconstruções textuais. Discorrendo mais propriamente sobre a relação entre literatura e memória, Elizabeth dos Santos Braga afirma que:

a memória e a literatura encontram-se sempre: na poesia épica, no romance, no conto, na crônica, na carta, na (auto)biografia, marcando especificidades nos gêneros (como o romance de memória) e estilos (como de um Proust ou o de um Bandeira); no trabalho de escrever, no trabalho de ler; também no de editar, traduzir; nos vários modos de produção e circulação da obra literária (BRAGA, 2000, p.84).

A literatura sempre esteve ligada à memória, uma vez que os escritores representam, por meio de sua escrita, aspectos que remetem a elementos da história e da cultura de uma sociedade em uma dada época, portanto, torna-se uma referência para a discussão de vários contextos sociais.

Porém, segundo Yunes (2005), na vida contemporânea não se reserva um tempo à própria *rememoração*, muito se consome, mas pouco se retém, no entanto, “lembrar é uma forma de reconhecer-se”(YUNES, 2005, p. 28). Tal pressuposto levamos a refletir sobre as práticas leitoras na escola, no sentido de investigar de que modo tais práticas estão contribuindo para a autonomia leitora do aluno, enquanto sujeito pensante, sendo que o estabelecimento de práticas leitoras adequadas, contribuem para a manutenção da memória, analisar o LD é uma forma de inferir sobre como se pode conduzir tais abordagens para a leitura literária na escola.

Ainda nos cabe lembrar que o intertexto é muito comum em produções literárias, pois há, nesses textos, uma forma encantadora de relacionar temáticas que permeiam várias obras, cujos valores culturais se complementam. Podemos dizer que essa é uma forma de a literatura estimular o leitor (em formação) a ler outras obras, funciona como dispositivos que tornam as obras culturalmente mais ricas, e é, também, uma forma de valorizar a cultura escrita, sendo a intertextualidade uma forma de acionar a memória do leitor.

Com Freud, podemos entender que a memória seleciona o que guarda a partir das emoções e afetos, pois, “ao perdermos de vista as sensações do momento, damos início a um esquema de associações, que terminam por se fundir num certo amálgama com outras imagens.”(YUNES,2005,p.28), essas lembranças ficam guardadas no recôndito do inconsciente e vêm à tona a qualquer estímulo, como uma reação a um sonho ou a circunstâncias atuais. (YUNES, 2005). A autora, ainda, explica que a literatura, como as outras artes, funciona como uma *provocação* sensível ao resgate da memória.

Então, no sentido aqui proposto, a leitura literária na escola contribui para uma apropriação feliz para o trabalho de formação do leitor, podemos dizer, portanto, que ao evocar a lembrança, a leitura de textos literários aciona a subjetividade do leitor, que consegue vivenciar, no ato de ler, um desvelamento de si mesmo. A respeito do assunto, a autora enfatiza que nós, enquanto estudiosos,

somos compelidos a pensar na subjetividade deste leitor; ela não se dá pela lógica cartesiana do pensar e existir, numa modalidade cognoscente autocentrada, mas está comprometida pelas memórias do vivido no plano pessoal, cuja porosidade ao ambiente cultural e ao contexto social traz efeitos sensíveis e notáveis à sua prática ou expressão de vida (Ibidem).

Com isso, entendemos que a leitura constitui-se fomento à manutenção da memória, uma vez que, lançando mão de práticas leitoras adequadas, a escola permite que o aluno evoque, ainda que inconscientemente, as memórias particulares, aquelas de cunho pessoal, como as lembranças da infância e coletivas, nas quais “estão recolhidas as trocas na *comunidade* próxima, as experiências de sua *territorialidade*, as *ocorrências* históricas *partilhadas*, certas práticas culturais nascidas em convívio tais como cantos, folguedos, guerras e catástrofes” (YUNES, 2005,p.29).

Logo, a leitura em sala de aula pode ser uma oportunidade de discussão das mais diversas temáticas, desde as lembranças pessoais, até as históricas e culturais e, por isso a formação de leitores deve ser um dos objetivos centrais das abordagens literárias presentes no LD de Língua Portuguesa.

### 3.3 Práticas leitoras efetivas

Sendo a leitura um estímulo em potencial para o desenvolvimento do ato de pensar, a inserção da leitura literária na escola é uma forma de tornar a leitura uma atividade ainda mais prazerosa. Mas como inserir a literatura nas práticas leitoras de maneira efetiva, sem que essa continue a ser associada a uma produção cultural inacessível?

Mediante tal questionamento, consideramos como práticas leitoras efetivas aquelas que são motivadoras e responsivas, capazes de despertar no leitor provocações para o exercício do pensar. Por isso, é importante reconhecermos a escola como uma instituição responsável por disseminar tais práticas, como defende Roger Chartier:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 1997, p.240 apud ESQUINSANI, 2007, p. 259 ).

Nesse excerto, Chartier fala acerca da necessidade irremediável da escola formar leitores efetivos e autônomos, embora essa responsabilidade não exclua a importância de se consolidarem hábitos leitores, em casa, formando, assim, uma cumplicidade entre escola e família, no objetivo comum de formar leitores. Para Pereira e Ponciano:

Antes de falar de Literatura, de História, fala-se em experiências vividas por homens, mulheres, jovens, velhos, velhas e crianças, personagens de sangue, que registram, em suas memórias, nas suas práticas sociais, nos seus cotidianos, nas suas lembranças, as marcas de seu tempo, as raízes de sua formação (PEREIRA; PONCIANO 2012, p.23)

Assim, uma forma de efetivação de boas práticas leitoras no campo literário é a valorização das experiências dos indivíduos. Nesse sentido, os mediadores de leitura, podem estimular o resgate e a valorização da memória na abordagem dos textos literários, transformando o momento da leitura mais prazeroso e significativo à vida de cada aluno. Isto posto, passemos a discutir as práticas leitoras no ambiente escolar:

Quem não se recorda do suor frio, da respiração suspensa, do tremor nas pernas, quando chamado a ler em voz alta na sala de aula ou do alívio de poder esquivar-se do convite a ler do púlpito, igreja? Quem não se condeu da gagueira de que foi acometido um companheiro durante sua leitura, desculpando-o pelo nervosismo ou atribuindo seus percalços à alfabetização deficiente? (YUNES, 2005, p. 35).

No entanto, a autora diz que ainda mais assustador é descobrir-se lendo solitariamente um texto, para conseguir responder a um questionário, e perceber que não consegue depreender, daquela leitura, o necessário para responder ao que é proposto no questionário e, para ela, essa experiência é traumática.

Nessa ilustração, põe-se a figura do aluno em evidência, para falar de um problema que diz respeito diretamente à ação docente, trata-se então de uma maneira empática de se analisar o problema, tudo para procurar ir ao máximo possível ao encontro das reais necessidades desse leitor em formação.

Apesar de esse leitor recordar-se de tais episódios negativos, ele guarda, na memória, as experiências mais afetivas que, muitas vezes, remontam à primeira infância, quando, em roda em volta de uma fogueira ou ao pé da cama, ouviam-se narrativas de trancoso, contos de fadas ou até mesmo histórias religiosas; é fato que muitas pessoas passaram por experiências semelhantes a estas na infância, e

aqueles que tiveram essas experiências afetivas com as narrativas orais, guardam - nas carinhosamente em suas memórias.

Quanto a essas memórias exemplificadas acima, Yunes (2005), considera que “as narrativas de vida, tanto quanto as de ficção, podem ser a janela para entender-se com o mundo” (Ibidem, p. 35). Acreditamos que um dos motivos que justificam essa afirmação é o fato de que as narrativas ficcionais são ilustrações criativas de histórias humanas; ou, se algumas não se tratam diretamente de vivências humanas verossímeis, como os contos maravilhosos, ao menos são frutos do imaginário humano, portanto, úteis para refletir sobre a nossa existência no mundo.

A teórica acrescenta que, “ao revisitar nossas memórias de contato com a narrativa[...] elas aparecem inevitavelmente associadas a alguém que guardamos afetuosamente. Às vezes, mãe, avô, primeira mestra, há sempre um afeto guardado” (Ibidem, p. 35). Fazendo uma aplicação clara desse pressuposto aqui apresentado, trago a minha experiência pessoal com a ficção, ainda na infância: trata-se de experiências com as narrativas orais, as narrativas de trancoso, contadas pelo meu avô, José Leocádio (*in memoriam*), em volta de uma fogueira ou até mesmo no chão da sala, da casa onde morávamos, em uma fazenda do interior do Piauí.

Meu avô, homem analfabeto e humilde, não retirava essas narrativas de nenhum livro, eram estórias herdadas da cultura oral, investidas de características da própria região. Essas experiências, ocorridas antes da escolarização, caracterizam minhas primeiras experiências com as narrativas ficcionais, e guardo essas lembranças afetuosamente em minha memória, associadas à figura do meu avô, que foi quem me fez conhecer a fruição das narrativas, tornando minha infância ainda mais encantadora.

Sobre os modos de ler, observemos que a teórica fala da natureza da leitura solidária, esta que se faz de forma partilhada:

Os modos de ler a que chamo *solidário* (porque partilhado) e *solitário* (porque se isola) não são invenções de pedagogo ou teóricos. Os povos da antiguidade que inventaram a escrita, do Oriente Médio ao Mediterrâneo, deixaram-nos sua herança sob a forma de *primeiras histórias*, por força do *narrar oral e da escuta*, a meio passo entre o imaginário e a verificação. O mito e a arte, a ciência e a ficção, a História e as histórias dependeram deste *contar partilhado* em rodas de trabalho ou de lazer, e não teriam subsistido se o isolamento fosse regra (YUNES, 2005, p. 36).

Nesse sentido, é impossível ignorar a narração oral como uma prática leitora da antiguidade e este modo partilhado de consumir histórias, ainda hoje, mostra-se promissor, pois é uma forma de solidarizar-se com aqueles que não têm o prazer em ler um livro solitariamente, e é preciso mostrar a esses o encantamento das narrativas.

Por que não citar o exemplo dos contos de fadas, que são produtos da cultura oral da Idade Média, primeiramente compilados por Charles Perrault, na França, ainda no século XVII? Mais tarde, já no século XIX, os Irmãos Grimm publicaram contos de fadas colhidos do folclore alemão, e esses autores, tanto Perrault quanto os Grimm, fizeram o precioso trabalho de registrar essas narrativas que só existiam na oralidade, mas, por meio de suas escritas, as histórias perpetuaram-se na cultura letrada; e ainda temos Hans Christian Andersen (1805-1875), um dinamarquês, que com sua originalidade escreveu contos inéditos para crianças, como, *O Patinho feio*, *A Pequena Sereia*, *A Rainha da Neve*, *Soldadinho de Chumbo*, entre outros livros, que foram traduzidos mundialmente.

Alguns desses títulos, juntando-se aos contos registrados por Perrault, são mais conhecidos, como: *O Gato de Botas*, *A Bela Adormecida*, *O Pequeno Polegar* e *Barba Azul*; além de os Irmãos Grimm, com *Rapunzel*, *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho* foram de nosso conhecimento ainda na infância, mesmo sem sequer sabermos os nomes de seus autores/coletores.

É sabido que pessoas de várias gerações tiveram contato com essas narrativas, seja por meio da escrita, ou da oralidade, como ouvinte ou como expectador. É fato que o berço dos contos de fadas deu-se por meio da contação de histórias, solidariamente compartilhadas.

Para Eliana Yunes (2005, p. 32), “ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro”, dessa maneira, a leitura, antes de tudo, é uma forma de solidarizar-se por meio do contato com a fala do outro, encontrando a sua voz, sem desrespeitar a voz de quem escreve.

Assim, “ouvir histórias do mundo, sejam elas documentadas ou inventadas, consiste em um recurso de familiarização com o relato, que organiza o pensamento e propicia uma melhor recepção dos textos lidos” (Ibidem, p. 37). Logo, o gosto que temos pelas dezenas de histórias, que ouvimos diariamente em nosso convívio social, constituem-se leituras, portanto, servem, também, como uma forma de compreendermos melhor a estrutura das narrativas. Nessa premissa, entendemos que a técnica da leitura partilhada é uma forma de preparar leitores.

Vejamos algumas formas que se configuram como *leituras partilhadas*: “as leituras *solidárias ou partilhadas* se dão sem pedagogismos, ao pé da cama ou em torno de fogo, ou depois de um filme na mesa de um bar, quando uma *cumplicidade* implícita aproxima vozes, imaginários, apreensões, dúvidas e perguntas” (YUNES, 2005, p.37). Dessa maneira, a teórica exemplifica como as leituras solidárias acontecem de forma espontânea, o que nos parece ser algo próprio do viver em sociedade, aliás, Antonio Candido (2011), em seu texto *O direito à literatura* faz uma ampla discussão sobre o assunto. Para iniciar, o crítico demarca o que ele chama de literatura, que são todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura. Vista desta forma, Candido considera a literatura uma manifestação universal em todos os homens, em todos os tempos.

Sendo assim compreendida, não há homem que viva sem ter contato com algum tipo de fabulação. Até o sonho assegura ao homem, durante o sono, a presença desse universo. Assim, se o ser humano, sendo erudito ou não, mesmo que de modo involuntário, tenda vivenciar momentos de ficção, poeticidade e fabulação em vários momentos do cotidiano, a literatura parece ser uma necessidade universal, constituindo, assim, um direito humano, segundo Candido. Eliana Yunes descreve como esses momentos de partilha de histórias no cotidiano acontecem:

Basta ver o “clima” dos acalantos com suas melodias singelas e relatos condensados. O conforto desses toques do olhar, das ênfases e das respirações suspensas, das pausas, e dos silêncios, como traduz a argúcia e a sagacidade de Pennac, são quase (como um) *romance*. Pode não ser definitivo, mas é de impulso vital a experiência das *primeiras histórias*. Conta-se para contar, deixando que flua desencadeada a torrente da palavra. (YUNES, 2005, p. 37).

É nesse clima de suspense ou leveza, descompromisso ou intensidade que podem ocorrer momentos de socialização das histórias da vida, é fato que todos nós somos envolvidos com as narrativas do cotidiano, nessas experiências discursivas: ora somos autores, ora somos contadores, ou somos os ouvintes-leitores. O fato é que tais situações põem-nos frente a textos, e apropriamo-nos desses enunciados com muita vivacidade.

Daí ser ao menos de bom senso voltar às rodas em que, a meio caminho da modernidade, os homens costumavam se reunir para cantar, dançar, cirandar, ouvir prédicas e casos dos viajantes, que traziam notícias do mundo de longe e de fora e pouco a pouco alteravam as relações fechadas dos grupos ou clãs. Os *círculos de leitura* revelam-se eficazes para estimular de

novo o prazer de ler. A imagem lendária da *távola redonda* simboliza esta circulação de ideias (Ibidem, p. 37).

Já nessas situações discursivas, retratadas acima pela autora, percebe-se o quanto esse costume de sentar-se em roda para contar histórias, já se revelava uma forma de conhecer outros mundos, de enxergar algo além da realidade local. O ato de ler propicia a quem o faz: a oportunidade de se expandir, de sair do estado de estagnação, de alienação, e os *círculos de leitura* mostram o prazer do ser humano em ouvir histórias.

Embora seja algo difícil, é preciso que o professor, dedique certo tempo da sua carga horária para momentos de leituras partilhadas, trata-se dos *círculos de leitura*, porém a teórica enfatiza que o interrogante não deve ser o leitor-guia ou o autor, mas a própria palavra, pois, no *círculo de leitura*, tende-se a ver os conflitos de opinião como algo natural ao debate público, não como um estranhamento, é, portanto, uma forma de abrir-se ao diálogo (Ibidem, p.38).

O resultado desse trabalho, segundo a teórica, é o alcance de uma nova fase do leitor (em formação), que é o momento da leitura solitária, o que seria uma superação do bloqueio ao ato de ler solitariamente; essa conquista, porém, vem com um diferencial, lembra a autora, “a experiência já levou o leitor a longe o suficiente para que a leitura já não seja solitária. Lê com as suas memórias, com as associações a textos anteriores, com o acervo de vivências, com os repertórios de histórias que ‘escutou com os olhos’ na infância (YUNES, 2005, p.38).”

Lembremo-nos da relação entre leitura e memória; esse leitor sempre tenderá a ler investido de suas crenças e memórias, mas a leitura nunca será experiência repetida, cada leitura constitui-se em ato inaugural, que resulta na construção, reconstrução e reelaboração dos sentidos, o leitor passa por um processo de crescimento pessoal e cognitivo.

O momento da leitura solidária é um espaço-tempo de debate, entre experiências de leitores, maneira de cada um demonstrar sua forma de ler as relações humanas. Nesse sentido, “o combate de ideias não tem como objetivo a exclusão do outro, mesmo diante do necessário repúdio ao seu pensamento: argumento é parte inalienável do direito de ler livremente” (Ibidem, p. 39). Dessa maneira, essa prática leitora em sala contribui para a formação de leitores que saibam discutir com leitores que tenham pensamentos divergentes dos seus, sem que se crie um ambiente de



violência e intolerância. Nesse sentido, mais que aprender a decodificar frases, formar leitores é preparar pessoas para uma autonomia no modo de pensar e agir.

Em seu ensaio, *Leituras partilhada, leitores, múltiplos*, Eliana Yunes (2014), expõe que, diferentemente do ato de pensar, que pode acontecer de modo automatizado, uma reação aos estímulos externos, “a leitura é, pois, uma ação que gera energia, reflexão, constituição psíquica e afetiva na pessoa, por lhe oferecer mais que a instrumentalização de um código: a condição de expressão de seu interior na ação comunicativa com o mundo” (YUNES, 2014, p.2). Desse modo, vemos a leitura como ação que permite ao leitor a reflexão e o diálogo com a sociedade. Para Yunes, a leitura solidária é um antídoto para a insatisfação em relação à leitura. Ideia é corroborada por Pennac (1993), quando reconstitui a cena de um momento de leitura compartilhada com seus alunos:

No momento, leio romances para um auditório que *acredita não gostar de ler*. Nada de sério se poderá esperar se eu não dissipar essa ilusão, feito o meu trabalho de casamenteiro. A partir do momento em que esses adolescentes estejam reconciliados com os livros, eles vão percorrer voluntariamente o caminho que vai do romance ao autor, do autor à sua época e da história lida aos seus múltiplos sentidos. (PENNAC, 1993, p.122)

Nesse contexto, fica evidente uma importante missão dos mediadores da leitura, que é a de desmistificar a seguinte ideia, impregnada na mente de muitos alunos: “eu não gosto de ler.” De uma maneira poética, Pennac mostra que isso é possível. Sim, é possível que professores mediadores da leitura consigam mostrar aos seus alunos que a leitura pode ser uma atividade muito prazerosa, a leitura compartilhada é umas das maneiras de se fazer isso, no entanto, o ensaísta adverte:

Mas ler em voz alta não é suficiente, é preciso *contar* também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante, escutem e vejam como é bom ouvir uma *história*.

Não há maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura. (Ibidem, p. 124)

Nesse contexto, Pennac prossegue mostrando como o partilhar de textos literários pode tornar a leitura uma atividade atraente aos alunos, mas ele expõe que apenas ler em voz alta não é o ideal, o mediador precisa “contar”. Isso nos dá a entender que o autor refere-se à forma mais criativa de contação de história, pois o professor poderia simplesmente fazer uma leitura audível, mas o que se sugere é que esse mediador tenha instigado a curiosidade de seu público para o texto a ser

compartilhado. Nessa ilustração, o autor comparou esse ato à ação de farejar, que seria aguçar os sentidos para aquilo que se deseja.

O que se propõe nesse trecho da obra é que o mediador não se contenha em ler, mas que conte, e, antes de contar, é muito importante permitir que seu público se dê ao prazer de ter a curiosidade estimulada pelo mediador, por meio de provocações, que motivam o ouvinte a querer conhecer a *história*. Como fazer tais provocações?

Adianto que não há uma resposta pronta para a pergunta. O professor precisa fazê-las com o coração focado no desejo de fazer da sua aula um verdadeiro lugar de incentivo à leitura, já que “lemos com o que somos, com as experiências acumuladas e mixadas, com nossos afetos e nossas necessidades se interpondo como filtros”(YUNES, 2014, p. 131). Tal ideia aciona nossos sentidos para a noção de que, também, aquelas leituras literárias propostas pelo livro didático precisam ser feitas de maneira a permitir ao aluno a oportunidade de prazer estético (por ser a literatura uma arte); de fruição; de questionamento e de desafio, pois a leitura é uma prática social. A respeito das práticas de mediação da leitura, Eliana Yunes questiona:

Se é tão simples, por que não o implementamos? Porque cada professor, que é um mediador, precisa estar bastante seguro de seu fazer, elegendo ele os meios e caminhos para uma viagem à (com)vivência dos alunos. Contudo, quando os mediadores não praticam o que pregam –é concebível um não-crente convencer alguém da existência de Deus? –fica inconsistente e incoerente a ação em favor da leitura. Quantos há que não leram o livro que pedem aos alunos para ler? Como vão aproveitar e discutir o tesouro das experiências que eles mesmos não tiveram?

Muitas vezes o sentido de um livro precisa ser desbravado por conta da época em que foi escrito, como uma picada que se abre na mata para chegar-se à fonte. Falar do contexto, do prólogo deixado pelo autor, das intertextualidades de uma obra, alarga o horizonte da recepção(YUNES, 2014, p. 137)

Problematiza-se, nesse trecho, uma questão muito séria, que é a possibilidade de o professor não ser um leitor e, quando isso é uma realidade, o trabalho com o texto literário, seja proposto pelo LD ou não, fica totalmente comprometido ou até inconcebível.

Por isso, é tão importante que as coletâneas didáticas incentivem os professores a serem leitores e que esses manuais não proponham apenas atividades de verificação da compreensão leitora, é necessário que se permita a construção dos sentidos do texto e isso inclui também o engajamento do mediador com a leitura. Ainda falando acerca da literatura e, especificamente de sua abordagem na escola, nossa teórica considera que o ensino da literatura

não é teoria, não é história, não é crítica (coisa para quem optou por Letras, na universidade); é uma experiência que leva à reflexão sobre as situações, as personagens, colocando-os face a face com quem lê com uma pergunta inaudível: e eu, o que faria? Entra em cena a subjetividade que se vai criando na alteridade, na interação (Ibidem, p. 138).

Tem-se nesse pressuposto o cerne da questão. O fato é que o estudo da literatura não deveria ser somente voltado para historiografia literária e, a questão pertinente é: como os estudos literários na escola têm confrontado os alunos no sentido de torná-los mais empáticos e, ao mesmo tempo, reflexivos e críticos? Não basta levar a conhecer histórias e personagens, é preciso levar a saber interpretar o texto literário, além das questões presentes no próprio material didático, além do que dizem os *sites*, as mídias, a tradição teórica, o que significa ter autonomia, ser um leitor ativo.

Yunes ainda chama a atenção para o espaço da subjetividade na leitura literária, mas não se trata de uma subjetividade que desconsidera o lugar do outro, ela fala da subjetividade que se constrói na alteridade, construindo, assim, um espaço de diálogos, já que o estudo da literatura pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio do aluno. Sua apreciação pode dar a liberdade para o leitor construir a sua opinião, mas sem ferir princípios que tangem ao bem comum e, é, portanto, a literatura um dispositivo que estimula o pensamento reflexivo do leitor. Com Portolomeos e Cano refletimos sobre a relação entre o texto literário e o prazer estético:

O efeito provocado pelo texto literário não se esgota na mera satisfação dos anseios do leitor para descobrir o que está em seu desfecho. Ao contrário, a sensação por ele possibilitada ativa não só as emoções como também a inteligência. O prazer estético é um tipo de disposição psíquica que abarca amplamente as faculdades humanas, o que o distingue do simples divertimento. Nesse sentido, é mesmo significativo o fato de muitos textos literários suscitarem incômodo ou desconforto, sem que isso impeça que os leitores continuem a lê-los e relê-los. Com efeito, isso só é possível porque o prazer estético não se confunde com o fácil da diversão (PARTOLOMEOS; CANO, 2018, p. 24).

Dessa maneira, refletimos sobre provocações estéticas, geradas pelo texto literário, que trabalha as mais diversas faculdades humanas, permitindo ao seu leitor um verdadeiro estímulo ao pensar, que o faz desvencilhar-se da mera alienação provocada pela ausência de uma autonomia no ato de ler.

Nessa perspectiva, a consolidação do hábito da leitura, que pode ser adquirida por práticas leitoras adequadas, faz com que os sujeitos tornem-se leitores, para além dos textos indicados na escola; trata-se de leitores capazes de interpretar textos, de forma independente; mas, também, são leitores do mundo, da vida, e das

relações humanas e, assim, por meio da leitura, passamos a interpretar os textos de forma reflexiva. Portanto, para ler é necessário que “estejamos dispostos a desvelar o sujeito que somos” (YUNES; OSWALD, 2003, p.10). Por fim, a leitura não é, necessariamente, um ato de prazer, mas, muitas vezes, de desconforto, sobretudo, quando nos põe a olhar para dentro de nós, momento em que acontece esse *desvelamento do eu*.

Além disso, a leitura desperta o imaginário: “Alguém já falou na ventura e na aventura de ler mesmo quando as narrativas pós-modernas fragmentam-se, inconcluem e não nos entregam desfechos, cabe-nos levantar a cabeça e usar o imaginário tanto quanto a experiência real (Ibidem, p. 13)”. Então a leitura, sobretudo quando de textos literários, ainda na fase escolar, é uma forma de estimular o imaginário de leitores, por isso é importante pensarmos, em qual medida os textos presentes nos LD’ s têm contribuído com a formação de leitores.

Porém, se o professor, o pai, o bibliotecário, enfim, o mediador, deixam escapar a oportunidade de apresentar o mundo das palavras às crianças, o gosto pelo saber vai desaparecendo e, aos poucos, esses jovens vão se limitando ao medíocre vocabulário cotidiano e tornam-se adultos que leem só o já lido (YUNES, 1995). Essa premissa mostra a necessidade irremediável de a escola formar leitores emancipados e, para tanto, o trabalho com textos literários na escola é uma forma de melhorar nossos índices de competência leitora e escritora, por isso optamos por uma análise qualitativa do LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Já é sabido que a escola e a família são as principais responsáveis pela preparação de leitores, no entanto, sabemos que a falta de acesso a livros e bibliotecas ainda é a grande barreira para superar os déficits leitores constatados no cenário nacional. Faz-se necessário, portanto, que a escola lance mão de práticas leitoras que realmente promovam o letramento de nossos alunos, além de fazer a escolha de materiais didáticos que contemplem e corroborem essas práticas. Em Daniel Pennac (1993), é reverberada a nossa proposta de formação de leitores: “Se a leitura não é um ato de comunicação *imediate*, é, certamente, um objeto de partilhamento” (PENNAC, 1993, p. 84). Nesse sentido, a escolha de textos literários, estratégicos para se criar o gosto pela leitura, é um recurso em potencial para a consolidação do hábito de ler entre os jovens.

### 3.4 O espaço da literatura no livro didático de Língua Portuguesa

Para dar continuidade ao nosso levantamento teórico, faz-se necessário discutir sobre o livro didático de Língua Portuguesa, em relação o seu potencial de formar leitores. Para tanto, reunimos as contribuições de vários estudiosos que apresentam relevante discussão sobre o tema, já que é tão importante problematizar a questão da didatização dos textos literário nas coleções didáticas.

Para Sacristán (2013, p. 209), “O livro didático é o artefato cultural que dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural” assim, notemos a influência que exerce o LD no ensino, pois ele é o objeto norteador das práticas pedagógicas e, nele, imprime-se o currículo escolar. Eliane Andrea Bender, em sua dissertação de mestrado, pontua que:

O livro didático, partindo do próprio nome, é um recurso destinado exclusivamente ao uso escolar, representando, para muitos professores, o grande aliado das aulas, o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. Os conteúdos partem desse recurso e os exercícios propostos fazem o fechamento, quando não são seguidas outras atividades sugeridas pelo livro. As discussões em torno de sua utilização trouxeram aprimoramentos, mas não sua substituição por outros recursos pedagógicos (BENDER, 2006, p.35).

Dessa maneira, a estudiosa expõe a grande responsabilidade que o livro didático exerce na vida escolar dos alunos, pois esse recurso didático, normalmente, norteia todo o processo de ensino-aprendizagem na educação básica, portanto, o seu mau uso pode comprometer, de maneira drástica, a aprendizagem do seu público-alvo. Referindo-se especificamente à presença da literatura nos manuais didáticos, a autora ainda problematiza que:

No livro didático, a literatura aparece presa a certos padrões que podem retirar a criatividade das aulas e impor uma convenção no uso dos textos e na maneira de interpretá-los. O livro, ou seu mau uso, pode massacrar a fantasia e a ludicidade oferecida pelo texto literário (BENDER, 2006, p.35).

A partir desse pressuposto, evidencia-se a necessidade de investigar como os manuais didáticos propõem a interação entre o leitor e o texto literário, sabendo que a mediação inadequada pode arruinar a chance de o aluno tornar-se efetivamente um leitor. A respeito do assunto, Rossi denuncia que:

o que se percebe em grande número de estudos que visam compreender a escolarização da literatura é que, nas atividades propostas com vistas à leitura do texto, há um apagamento da sua voz e da necessidade de compreensão dessa voz, para se solicitar a opinião do aluno e também

fazer com que ele retire algum conhecimento do que foi lido (ROSSI, 2019, p.12).

Em relação à escolarização da literatura, a autora denuncia, junto ao seu estudo, que muito comumente não há, nas atividades propostas, o espaço para a construção dos sentidos do texto por parte do aluno. Nesse caso, é crucial que os professores proponham a literatura como uma experiência estética que se efetiva no prazer de ler e descobrir o mundo encantador da ficção e da poesia.

No livro *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: desafios e perspectivas*, organizado por Simone Bueno Borges da Silva e Júlio Neves Pereira (2018), a professora Luciene Azevedo, no capítulo 9, compartilha sua experiência docente, no Curso de Letras:

Há alguns anos trabalho com turmas de recém- ingressos nos cursos de Letras. Não é incomum ouvir e testemunhar a estupefação dos alunos diante da dissonância cognitiva que experimentam ao ouvirem falar de literatura nas aulas. Muitos chegam a confessar o constrangimento de não serem leitores mesmo tendo se decidido pela formação como professores de língua e literatura. O que os futuros professores afirmam é que a experiência como alunos do ensino médio, deu-lhes uma ideia de literatura como um conjunto enfadonho de nomes de autores, datas, características de períodos literários e pouca ou quase nenhuma experiência de leitura dos próprios apresentados a eles como literários (SILVA;PEREIRA, 2018,p.186).

A experiência da professora aponta alguns problemas quanto ao ensino de literatura na educação básica, os quais se reverberam no ensino superior, demonstrando que muitos acadêmicos do Curso de Letras não são leitores, pois não se sentiram incentivados a ler no contexto dos estudos literários vivenciados nos ensinos fundamental e médio. Tal denúncia reclama por pesquisas que se voltem exclusivamente para a análise da abordagem literária nos manuais didáticos de Língua Portuguesa.

Ainda sobre as atividades de literatura dos manuais didáticos, segundo Marcuschi (1996, p.64) *apud* Silva e Pereira (2018,p.186) tais atividades “não passam de uma descomprometida atividade de cópiação e, nesse caso, prestam-se, na melhor das hipóteses, a propor exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica” (1996, p.64). Essa constatação torna-se polifônica, pois expõe a voz de muitos professores pesquisadores, que sentem ser necessário que os livros didáticos permitam, aos estudantes, a construção de sentidos, mediante a leitura dos textos literários dispostos no material didático, fato que interessa à questão da formação leitora. Discorrendo sobre o livro didático, Marisa Lajolo pontua que:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

Dessa maneira, o posicionamento da teórica expõe que as dificuldades de acesso aos livros, em países como o Brasil, acabam por determinar, majoritariamente, as práticas de ensino na escola. Portanto, precisa responder, de maneira favorável, ao que se apregoa nas políticas educacionais do país. A escritora ainda nos fornece que:

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere (Ibidem, p. 5).

Portanto, é necessário avaliar o livro didático, sob vários aspectos, sendo que o manual didático de Língua Portuguesa precisa responder à necessidade irremediável de formar leitores críticos e emancipados. Nesse sentido, a abordagem dos textos literários no livro didático torna-se um importante critério a ser levado em conta nessa discussão. Ainda para Eliene Bender:

Os livros didáticos de Literatura, mesmo os que a consideram uma disciplina autônoma, demonstram, de maneira geral, uma preocupação não voltada para a apreciação das obras e nem para a formação de leitores enquanto sujeitos que vão em busca de novas leituras, mas para um conhecimento que tem validade na prestação de provas (BENDER, 2007, p. 39).

Dessa maneira, a estudiosa alerta para a hipótese de que, em muitos casos, os conteúdos literários dispostos nos livros didáticos não são elaborados com a preocupação de formar leitores. Pelo contrário, é notório que o objetivo principal de algumas coleções didáticas é preparar o aluno para o vestibular em um caráter memorizador, que foge da interdiscursividade.

Adair Bonini, no capítulo 4 do livro *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: desafios e perspectivas*, organizado por Silva e Pereira (2018), discute sobre as possibilidades de construção de autoria nas atividades de leitura propostas nos livros didáticos e conclui que:

As coleções atuais evidenciam um trabalho mais concreto do que suas similares pretéritas, com avanço na direção de práticas autorais; mas se mantém ainda distante de um trabalho de autoria crítica. Em geral, o material didático arbitra em demasia nas atividades limitando muito o campo de autoria (SILVA; PEREIRA, 2018, p. 94).

Por meio de pesquisas voltadas para alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, o autor mostra que as atividades propostas, em geral, apresentam um avanço quanto ao direcionamento, para que os alunos construam uma voz autoral na resolução de atividades, porém não se percebe, efetivamente, a oportunidade desses estudantes desenvolverem autoria crítica, mediante as leituras dos textos presentes nas coleções didáticas. Nesse sentido, propõe-se apenas que o aluno exponha “com suas palavras” aquilo que já é, convencionalmente, sugerido pelo material didático.

Sabendo da importância da pauta levantada pelo autor, que corrobora o que temos defendido, em toda a nossa discussão teórica, o incentivo à construção dos sentidos do texto, pelo aluno, torna-se um dos critérios indispensáveis, quando avaliamos a qualidade dos livros didáticos, quanto ao seu potencial para formar leitores.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Diante da nossa reflexão teórica, faremos, neste capítulo, a análise da coleção didática *Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso*, cuja autoria é atribuída a William Cereja, Carolina Dias Vianna e Cristiane Damien, pela Editora Saraiva. Os três volumes da coleção foram adotados no triênio 2018-2021 e, ao que constatamos, esses livros têm grande aceitação pelo público docente, pelo menos do município de Balsas (MA), já que são adotados, frequentemente, por várias escolas.

Dada à complexidade e à dimensão do material de análise, delimitamos o *corpus* de nosso estudo. Cada um dos manuais contém 4 (quatro) unidades compostas por 3 (três) capítulos - em cada unidade, elegemos um capítulo representativo, para que fosse analisado o conteúdo de literatura nele presente. A pauta a investigar refere-se à verificação sobre o potencial do conteúdo para promover a formação de leitores. Assim, fizemos análises de excertos retirados desses manuais didáticos, numa dimensão qualitativa, visando compreender em que medida esses conteúdos contribuem para a formação leitora no Ensino Médio.

Em toda a análise, buscamos elencar os pontos favoráveis à efetivação da formação de leitores, como, também, levantamos os pontos que consideramos desfavoráveis na abordagem literária de cada capítulo analisado, pois acreditamos que tais obras didáticas não apresentam apenas desvantagens, portanto requer um olhar atento para se identificarem características que são potencialmente capazes, ou inversamente incapazes, de contribuir para a aquisição de hábitos leitores no Ensino Médio.

Pontua-se, ainda, que a coleção teve sua primeira edição em 2016, tendo uma grande aceitação pelo público, pois vem sendo reeditada, desde sua primeira distribuição, fato que mostra a pertinência da presente pesquisa.

### 4.1 Análise do livro didático *Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso*, volume 1

Nesta seção, há a análise qualitativa de parte do conteúdo de literatura do volume 1, da coleção didática *Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso*, uma obra de responsabilidade da Editora Saraiva e aprovada, obviamente, pelo PNLD.

Como os demais volumes da coletânea, a obra apresenta um guia de orientação ao estudante intitulado *Conheça seu livro*, que traz informações importantes sobre a configuração do material. Neste guia, o aluno pode entender que o LD é formado por quatro unidades, cujas aberturas buscam mostrar o sentido geral dos conteúdos trabalhados - literatura, gramática e produção de texto- que compõem as três frentes curriculares, presentes em todos os capítulos das unidades do material; o guia, ainda, esclarece que, na abertura das unidades, sempre há uma imagem que se relaciona com o período literário a ser estudado em literatura. Tal imagem é acompanhada por uma legenda sobre a obra.

O fato de as imagens que fazem a abertura das unidades estarem ligadas aos conteúdos literários é um fator positivo, pois mostra que os autores preocuparam-se em dar ênfase à literatura, que é um componente curricular potencialmente eficaz no que diz respeito à formação de leitores. Neste caso, se o docente conseguir relacionar a imagem com o período literário, fazendo uma análise histórico-cultural, é muito provável que logre grande sucesso nesse tipo de abordagem.

A primeira unidade da obra é intitulada *Rumores da língua e da literatura*, que apresenta, em sua abertura (Imagem 1), o quadro *Díptico de Wilton* (1395), de autoria anônima, já que o pintor ficou conhecido como *Mestre do Díptico de Wilton*, porém sem nunca ter sua identidade explicitada. De nacionalidade, provavelmente, francesa, pelas características da pintura, o pintor viveu no século XIV.

A obra é uma pintura gótica, registrada na Baixa Idade Média, e consiste em um retábulo com dois painéis, sendo retratados, à direita a Virgem e o Menino Jesus, rodeados por anjos e, à esquerda, são retratados o Rei Ricardo II, da Inglaterra; Eduardo, o confessor; São Edmundo Mártir e São João Batista. Sendo assim, a obra parece fazer uma ligação entre duas épocas diferentes, demonstrando a forte influência da cultura cristã sobre o período histórico em que está inserida a Inglaterra da Baixa Idade Média. Observemos, na imagem 1, a página de abertura da unidade:



Imagem 1 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 12.

A Imagem 1 reproduz a página introdutória da primeira unidade do LD em análise. Podemos depreender, por meio da pintura, que a unidade vai tratar da produção literária, ocorrida no contexto histórico-cultural da Baixa Idade Média, portanto, o aluno do 1º ano do Ensino Médio já será estimulado a pensar sobre esse período e suas características.

Nesse sentido, a página demanda do professor uma abordagem na qual o

aluno tenha tempo para pensar sobre o que a imagem sugere, estimulando, assim, o pensamento e a curiosidade desse leitor em formação. Ainda, é importante que em seguida o docente contextualize a pintura artística em relação ao conteúdo a ser tratado na unidade.

No lado B da abertura da unidade, no canto superior direito da página, há o anúncio do projeto de produção textual da unidade, além de uma charge sobre a linguagem, seguida de um texto bakhtiniano, que reforça o sentido da charge, como se percebe na imagem abaixo:

**SARAU LITEROMUSICAL  
- CANTIGAS, POEMAS E  
TEATRO**

Participe, com toda a classe, da apresentação de um *sarau literário e musical*. Nele você e seus colegas vão declamar e cantar poemas e cantigas que serão produzidos na unidade.

LADYFISH/ALAMY

Na verdade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

(Mikhail Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1979, p. 99)

Imagem 2 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 12.

Como percebemos, a unidade propõe aos alunos um sarau literário e musical, que será trabalhado em todos os capítulos. Assim sendo, os alunos serão orientados a fazer declamações de poemas e cantar músicas e, neste caso, vemos um projeto promissor, cujos objetivos demonstram que há compromisso com o letramento. Veremos, no decorrer da análise, se o LD cumpre tal proposta.

Pelo nome da unidade, *Rumores da língua e da literatura*, podemos subentender que se pretende fazer uma introdução do que é *literatura, língua e linguagem* ao discente que está iniciando o Ensino Médio e, de fato, é necessário

haver uma introdução contextualizada, já que se trata do início dos estudos linguísticos e literários no Ensino Médio. É, portanto, primordial que essa apresentação efetive-se de maneira atraente, evitando possível desmotivação dos alunos em relação à leitura.

Na unidade 1, optamos por analisar o capítulo 2, porém, já que o capítulo 1 consiste em uma introdução sobre os conceitos de *literatura, língua e linguagem*, decidimos por fazer uma análise sumária desse conteúdo.

Especificamente, na seção de Literatura do primeiro capítulo 1, há a apresentação de três textos, a saber, um poema de Carlos Drummond de Andrade, a colagem feita pelo fotógrafo britânico Ewan Fraser e uma canção de Gabriel, o Pensador. Esses textos foram antecidos pela pergunta *O que é literatura?*, e parecem ter sido expostos com o intuito de fazer os alunos refletirem sobre as diferenças entre cada um dos textos, buscando certa intriga no aluno, ao ver a diversidade de textos possível, em relação ao questionamento proposto.

Observando o capítulo 1, que busca apresentar o conceito de literatura, os autores optaram por adotar posicionamentos de teóricos como, Antonio Candido e Marisa Lajolo. Essa pontua que o questionamento “O que é literatura?” é uma pergunta complexa “justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade [...]. Cada tempo, e dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição” (LAJOLO *apud* CEREJA *et al.* 2016, p.18). Já para Candido, a literatura “aparece universalmente como uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem [...] a possibilidade de entrar em contato com algum tipo de fabulação” (CANDIDO *apud* CEREJA *et al.* 2016, p.18).

Assim, podemos afirmar que o LD conseguiu propor uma discussão sobre o conceito de literatura, em um nível acadêmico, apresentando textos de teóricos brasileiros que, de fato, desenvolveram um papel relevante no âmbito dos estudos literários no Brasil. Com isso, o LD evidenciou a complexidade que é a conceituação da literatura, assim, o aluno adota um caráter mais acadêmico ao iniciar os estudos literários no Ensino Médio.

Isto posto, analisemos o capítulo 2, intitulado *Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo; variedades linguísticas; o poema*. Pelo título já se percebe que é dado destaque ao conteúdo literário, vejamos como se apresenta a seção de literatura:

# 2 Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo Variedades linguísticas O poema

LITERATURA

## O Trovadorismo


FOCO NA IMAGEM

Observe este painel de imagens da Idade Média:



Interior da igreja Sainte-Chapelle, em Paris, construída entre 1246 e 1248 por ordem do rei Luis IX.

Imagem 3- Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p.38.



**A anunciação (1333), de Simone Martini.**

**São Francisco dá seu manto a um homem pobre, um dos 28 afrescos pintados por Giotto na Igreja São Francisco de Assis, entre 1296 e 1300, em Assis, na Itália.**

**1.** Observe o interior da igreja Sainte-Chapelle.

- Como é o teto? Há pilares que o sustentam? Que efeito isso produz nesse espaço da igreja?
- Como são os vitrais da capela? Que efeito eles têm na iluminação do ambiente?
- A igreja é alta e imponente. Que efeito essas características têm para o significado religioso da construção?

**2.** Observe a pintura *A anunciação*. Nela, o pintor Simone Martini retrata o momento em que, de acordo com a história cristã, o arcanjo Gabriel anuncia a Maria que ela conceberia o filho de Deus, Jesus.

- Qual é a reação de Maria? O que seu olhar expressa?
- O que o olhar do anjo expressa?

**3.** Na parte superior de *A anunciação*, veem-se muitos anjos, em um céu que se abre. Na história cristã, o que significa essa aproximação entre céu e terra?

**4.** Observe a pintura *São Francisco dá seu manto a um homem pobre*, de Giotto. Essa obra representa uma grande renovação na pintura do final da Idade Média, por causa da proporcionalidade entre o tamanho das figuras humanas e o dos outros elementos. Compare a pintura de Giotto e a de Simone Martini.

- Qual das duas obras dá ideia de profundidade? Por quê?
- Em qual das duas obras as personagens têm tamanho mais natural e realista? Por quê?

**5.** Apesar de notarmos diferenças entre as três obras observadas, que aspecto as aproxima e constitui uma das principais marcas da arte gótica medieval?

**A arte gótica**

A arte gótica surgiu na Europa na Baixa Idade Média e se manifestou fortemente na arquitetura (com a construção de igrejas) e na pintura.

Na arquitetura, as principais novidades em relação ao estilo românico, que predominou na Alta Idade Média, foram os tetos abobadados, sem colunas ou paredes de sustentação, e os vitrais.

**LITERATURA**

Idade Média: o Trovadorismo. Variedades linguísticas. O poema **CAPÍTULO**

Imagem 4- Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p.39.

Pela abordagem feita aos alunos, por meio de atividades que os questionam sobre as imagens, é notável que houve um incentivo, por parte dos autores, para a leitura atenciosa da imagens, ou seja, procurou-se estimular a interpretação da linguagem não verbal, presente no manual didático. Isso, de certa forma, faz com que

o aluno consiga fazer associações, desperte a sua subjetividade e, também, o prepara para os textos literários seguintes.

Diante dessas obras, o aluno da primeira série, do Ensino Médio, pode conseguir relacionar a temática das pinturas ao contexto em que se inseria o trovadorismo na Baixa Idade Média, período caracterizado por uma religiosidade muito acentuada. Dessa forma, o professor terá a oportunidade de questionar os discentes sobre a relação das imagens com o conteúdo do capítulo.

Na seção *Fique conectado*, há uma ampla recomendação de outros objetos culturais, como filmes, livros, músicas e templos, que remetem à Baixa Idade Média, época em que se insere a literatura trovadoresca, estudada no capítulo em questão. Consideramos esse item um ponto positivo, no que diz respeito à formação de leitores, pois sugestões como essas incentivam os alunos a terem interesse pela leitura e pelas artes em geral. Analisemos a abordagem das duas cantigas trovadorescas do capítulo 2, da primeira unidade:



## O Trovadorismo em contexto

Durante a Idade Média, a concepção de mundo era essencialmente teocêntrica, isto é, Deus era o centro do mundo. A Igreja, nesse momento, tinha uma importância fundamental na vida das pessoas e toda produção e recepção das artes estava relacionada a ela.

Como poucos tinham acesso à leitura, à escrita, à cultura letrada e às artes em geral, era no espaço das igrejas que as pessoas podiam conhecer as manifestações da pintura, da música e da arquitetura. As representações teatrais também eram feitas na parte externa da igreja em datas religiosas, como a Sexta-Feira Santa, com enorme participação popular. Apesar de as missas serem celebradas em latim, também era nesses atos que as pessoas podiam ter acesso a textos bíblicos e contato com a moral cristã.

### FOCO NO TEXTO

O amor, o desprezo, a zombaria, a crítica, a ironia e a obscenidade foram cantados de diferentes formas por trovadores e jograis galego-portugueses. Para conhecer a linguagem dessas cantigas, você irá ler três textos: uma cantiga de amor, de João Garcia de Guilhade, uma de amigo, de Pero Meogo, e uma cantiga satírica, de D. Pedro, Conde de Portugal. Além da versão original, em galego-português (língua em estágio anterior ao português), apresentamos uma versão em português contemporâneo. Sugerimos a leitura de ambas as versões, a fim de que possam ser observados os recursos sonoros, sintáticos e lexicais das cantigas.

#### Texto 1

Quantos an gran coita d'amor  
eno mundo, qual og' eu ei,  
querrian morrer, eu o sei,  
o averrian én sabor.  
Mais mentr' eu vos vir', mia senhor,  
sempre m'eu querria viver,  
e atender e atender!

Pero ja non posso guarir,  
ca ja cegan os olhos meus  
por vos, e non me val i Deus  
nen vos; mais por vos non mentir,  
enquant' eu vos, mi senhor, vir',  
sempre m'eu querria viver,  
e atender e atender!

E tenho que fazem mal-sen  
quantos d'amor coitados son  
de querer sa morte, se non  
ouveron nunca d'amor ben  
com' eu faç'. E, senhor, por én  
sempre m'eu querria viver,  
e atender e atender!

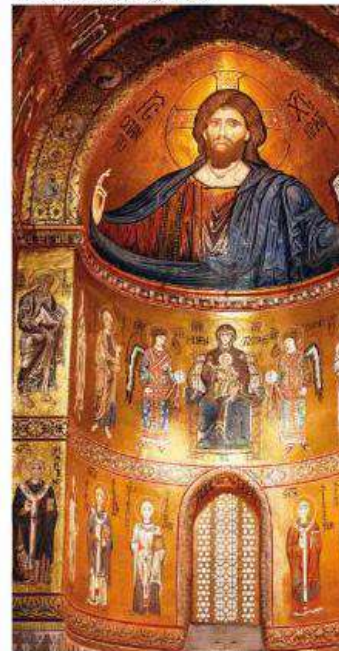
*Quantos o amor faz padecer  
penas que tenho padecido,  
querem morrer e não duvido  
que alegremente queiram morrer.  
Porém enquanto vos puder ver,  
vivendo assim eu quero estar  
e esperar, esperar.*

Sei que a sofrer estou condenado  
e por vós cegam os olhos meus.  
Não me acudis; nem vós, nem Deus.  
Mas, se sabendo-me abandonado,  
ver-vos, senhora, me for dado,  
vivendo assim eu quero estar  
e esperar, esperar.

*Esses que veem tristemente  
desamparada sua paixão,  
querendo morrer, loucos estão.  
Minha fortuna não é diferente;  
porém eu digo constantemente:  
vivendo assim eu quero estar  
e esperar, esperar.*

(João Garcia de Guilhade. In: *Cantares dos trovadores galego-portugueses*.  
Organização e adaptação da linguagem por Natália Correia. Lisboa: Estampa, 1998. p. 112-3.)

MAMO Alessio/horvotr/Alamy/latinstock



*Cristo como governante do universo, a Virgem e o Menino e santos (1190).* Esse mosaico da catedral de Monreale (Sicília, Itália) é um exemplo da pintura bizantina que se fez na Europa até o início da Baixa Idade Média. Nesse tipo de pintura, observa-se a justaposição das imagens, sem profundidade. Cristo, retratado de modo frontal, apresenta uma postura rígida e majestosa como um juiz. Hierarquicamente dispostos, abaixo dele estão Maria e o menino e os santos.

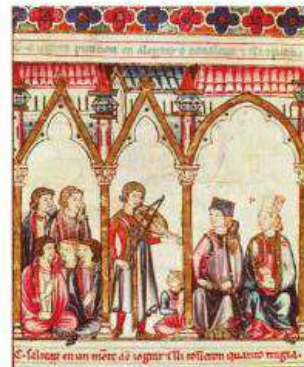


Ilustração do século XIII.

**coita:** dor, aflição, desgosto.  
**fortuna:** destino, fado.

**Texto 2**

(Levou-s'a louçana),  
levou-s'a velida,  
vai lavar cabelos  
na fontana fria,  
leda dos amores,  
dos amores leda.

(Levou-s'a velida),  
levou-s'a louçana;  
vai lavar cabelos  
na fria fontana,  
leda dos amores,  
dos amores leda.

Vai lavar cabelos  
na fontana fria;  
passa seu amigo  
que lhi ben queria,  
leda dos amores,  
dos amores leda.

Vai lavar cabelos  
na fria fontana,  
passa seu amigo  
que a muit'ama,  
leda dos amores,  
dos amores leda.

Passa seu amigo,  
que lhi ben queria;  
o cervo do monte  
a augua volvia,  
leda dos amores,  
dos amores leda.

Passa seu amigo,  
que a muit'ama;  
o cervo do monte  
volvia a augua,  
leda dos amores,  
dos amores leda.

*A bela acordara,  
formosa se erguia;  
lavar seus cabelos  
vai, na fonte fria,  
radiante de amores,  
de amores, radiante.*

*Formosa se erguia;  
a bela acordara;  
lavar seus cabelos  
vai, na fonte clara;  
radiante de amores,  
de amores, radiante.*

*Lavar seus cabelos  
vai, na fonte fria;  
passa seu amigo  
que muito lhe queria,  
radiante de amores,  
de amores, radiante.*

*Lavar seus cabelos  
vai, na fonte clara,  
passa seu amigo  
que muito a amava,  
radiante de amores,  
de amores, radiante.*

*Passa seu amigo  
que muito lhe queria;  
o cervo do monte  
a água volvia,  
radiante de amores,  
de amores, radiante.*

*Passa seu amigo  
que muito a amava;  
o cervo do monte  
revolvia a água,  
radiante de amores,  
de amores, radiante.*

(Pero Meogo. In: *Cantares dos trovadores galego-portugueses*, cit., p. 142-5.)

1. Observe o eu lírico (a voz que fala em poemas ou canções) de cada uma das cantigas.
  - a. Nas cantigas de amor, o eu lírico é tradicionalmente masculino. O texto 1, de João Garcia de Guilhade, segue esse modelo? A quem o eu lírico se dirige?
  - b. Nas cantigas de amigo, manifesta-se geralmente um eu lírico feminino, ou seja, há uma voz feminina que canta, em 1ª pessoa, os seus sentimentos amorosos. O texto 2, de Pero Meogo, segue esse modelo? Justifique sua resposta com elementos do texto.

João  
e Per

João  
século  
em su  
homen  
uma ci  
Era, pe  
homer  
músic  
as ex  
As div  
Guilha  
excên  
dotad  
pois,  
nom

As  
são t  
ele e  
culo  
cant  
perte  
res e  
sigã  
ture  
no c

amig

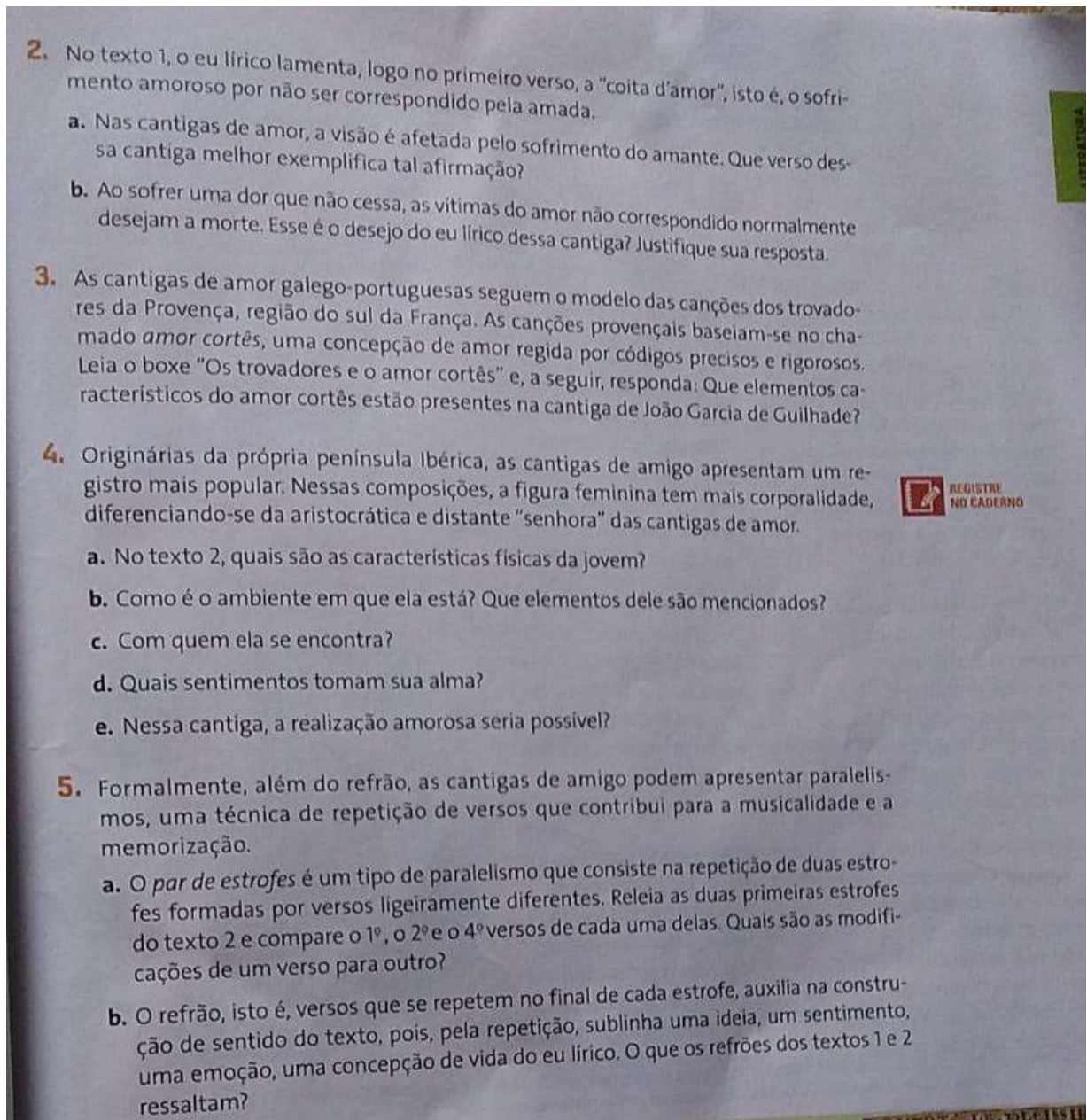


Imagem 7- Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 43.

Como se percebe, a grande maioria das questões propostas sobre os dois textos são questões de verificação da compreensão leitora, porém a questão número 2 estimula mais uma interpretação reflexiva. Em nossa compreensão, para uma abordagem mais provocativa, seria interessante que esse aluno fosse instigado a relacionar a temática abordada nas cantigas não somente às situações de sua produção, mas, também, a textos artísticos da atualidade, comparando esses textos, no tocante ao tema, às cantigas trovadorescas.

Para exemplificar, tais textos poderiam ser explorados com questões como

essas: *Essa temática ainda é assunto de textos artísticos de nossa época? Quais seriam as inspirações da época e quais seriam os gêneros textuais de hoje que trazem temáticas semelhantes às das cantigas trovadorescas?* Ou, até mesmo, poderia ser dada a esse leitor a liberdade de fazer paródias ou buscar exemplos de textos atuais que abordem temas correspondentes.

Nesse sentido, acreditamos que a inclusão de atividades que fujam da mera verificação da compreensão leitora propicia maior incentivo à leitura, além de uma atualização dos temas literários, e isso chama a atenção dos discentes para leituras posteriores.

Dessa maneira, as cantigas criadas no contexto da Baixa Idade Média, por vezes, apresentam temáticas não distantes dos temas atuais; por exemplo, o sofrimento causado pelo amor não correspondido é um assunto das cantigas de amor que, ainda hoje, comparece às músicas e a outros produtos culturais da atualidade. Nesse sentido, permitir que o aluno estabeleça relações como essas, desperta o seu interesse pelos conteúdos literários, tratados no material didático, é uma forma de fazer com que esses estudantes não enxerguem a literatura como um produto inacessível e distante da nossa realidade. Observemos, a seguir, o boxe de informação *Os trovadores e o amor cortês*, disposto no livro didático:

### Os trovadores e o amor cortês

Baseado nas relações feudais de suserania e vassalagem, o amor cortês nasceu com a produção lírica dos trovadores, no século XII, no sul da França. Essa concepção de amor instaurou um tipo de relação na qual a dama, geralmente casada e de uma categoria social superior, torna-se a senhora, a suserana, daquele que lhe devota amor; por isso, o cavaleiro, ou o trovador, na posição de vassalo, é seu servidor e deve prestar-lhe a mesma fidelidade e devoção que presta ao seu senhor feudal. A dama, nesse contexto, é uma figura ativa, distante, praticamente inacessível.

O amor cortês é uma convenção amorosa que, nas cantigas de amor galego-portuguesas, se expressa pela presença de determinados elementos, entre os quais se observam:

- a absoluta submissão à dama;
- a vassalagem humilde e paciente, que se verifica, inclusive, pela presença da expressão *mia senhor* (minha senhora);
- o resguardo da dama, a fim de sua reputação não ser abalada; assim, era vedado ao trovador revelar quem era o objeto de seus lamentos e suspiros;
- o elogio à dama, feito por meio de termos abstratos e indeterminados quanto aos traços físicos (“fremosa, de bon parecer”), que podem aparecer combinados com qualidades não físicas (“bem falar”, “siso”, “doçura”).



Ilustração do século XV.

Mary Evans/BeBa/berfoto/Other Images/Museu Condé, Chantilly, França

Imagem 8 -Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 43

Na imagem, percebemos que o LD demonstrou o contexto de produção das cantigas de amor e, assim, o estudante compreende o que era a vassalagem amorosa, esse tema tão recorrente na literatura trovadoresca. Tal elucidação ajuda o jovem leitor a interpretar melhor os textos lidos no capítulo, além de despertar o seu interesse

pela leitura.

Na continuidade da seção literária do capítulo, há ainda o texto 3, que é uma cantiga satírica, também, uma excelente oportunidade de despertar o senso crítico do aluno do primeiro ano do Ensino Médio. Vejamos o texto 3 e alguns pontos de sua abordagem feita pelo LD:

### Texto 3

Na cantiga satírica a seguir, D. Pedro, Conde de Portugal, se refere a uma freira que se chamava Mor Martins Camela e a um rabi (líder religioso de comunidade judaica) que tinha o sobrenome Bodalho.

Natura das animalhas  
que son dũa semelhança  
é de fazeren criança,  
mais des que son fodimalhas.  
Ve'jora estranho talho  
qual nunca cuidei que visse:  
que emprenhass' e parisse  
a camela do bodalho.

As que son dũa natura  
juntan-s' a certas sazões  
e fazem sas criações;  
mais vejo já criatura  
ond'eu non cuidei veê-la;  
e poren me maravilho  
de bodalho fazer filho,  
per natura, na camela.

As que son, per natureza,  
corpos dũa parecença  
juntan-s' e fazem nacença, —  
esto é sa dereiteza:  
mais non coidei en mia vida  
que camela se juntasse  
con bodalh' (e) emprenhasse  
(e) demais seer d'el parida.

*É próprio dos animais  
que da mesma espécie são  
fazer filhos: para a função  
têm órgãos naturais.  
Mas vejo eu um caso raro  
o qual não cuidei que visse:  
que emprenhasse e que parisse  
a camela do bodalho.*

*Os de idêntica natura  
juntam-se em certos momentos  
para engendrar seus rebentos;  
mais eis que uma criatura  
vejo onde não cuidei vê-la  
e com tal me maravilho:  
Bodalho fazer um filho  
naturalmente a camela.*

*Esses a que a natureza  
deu igual conformação  
unem-se e nessa união  
fazem filhos com justeza.  
Mas não vi em minha vida  
camela que se juntasse  
com bodalho, engravidasse  
e dele fosse parida.*

### D. Pedro, Conde de Portugal

Também chamado de Conde de Barcelos, D. Pedro era filho bastardo de D. Dinis, rei de Portugal e célebre trovador, e viveu entre os séculos XIII e XIV. Compôs cantigas de amor, mas são as cantigas satíricas que se destacam em suas composições trovadorescas.

**bodalho:** porco.  
**cuidar:** supor.  
**emprenhar:** engravidar.



Luis Matute

(D. Pedro, Conde de Portugal. In: *Cantares dos trovadores galego-portugueses*, cit., p. 260-1.)

Imagem 9 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 44

Há na abordagem do texto, há alguns pontos muito relevantes e, um deles é permitir que o aluno identifique os recursos estilísticos, caracterizados pela presença de figuras de linguagem no texto, como se percebe na questão 7:

- 7.** Para criticar a relação amorosa da freira com o rabi, o eu lírico faz, ironicamente, um jogo de palavras.
- Em que consiste esse jogo?
  - Conclua: Na cantiga, as palavras *camela* e *bodalho* são empregadas em sentido literal ou figurado?
- 8.** O eu lírico reitera ao longo da cantiga que a *camela* e o *bodalho* não são semelhantes por serem de espécies diferentes.
- Com base na leitura do texto e nas informações dadas sobre a freira e o rabi, responda: Por que eles são considerados de espécies diferentes?
  - O eu lírico sugere que a relação da camela com o bodalho é um desvio da natureza. Que elementos do texto dão sustentação a essa ideia?

Imagem 10 Fonte: CEREJA et al,2016, p. 44

Por meio da questão 7, por exemplo, o discente é desafiado a pensar, a interpretar aquilo que está além do sentido literal, fazendo associações e busca por informações, referentes às imagens mencionadas no texto, como, “camela” e “bodalho”, que designam os sobrenomes da freira e do rabi. Diante disso, o leitor terá de buscar informações sobre os dois animais que correspondem aos sobrenomes dos personagens, para facilitar a compreensão da sátira presente no texto.

Diante de todos os pontos destacados no capítulo 2 da primeira unidade, enfatizamos que há bastantes questões que despertam no aluno um olhar mais atento ao texto, oportunizando, assim, interpretações mais profundas.

Embora percebamos a presença de uma atividade incentivando a produção de poemas na seção *Produção de textos*, em nossa análise da seção literária do capítulo 2, sentimos a necessidade de atividades que despertem a voz autoral dos alunos. Nesse sentido, seria interessante a existência de atividades que incentivem diretamente a uma escrita autoral do estudante, mesmo nas questões relativas aos textos, pois acreditamos que abordagens que estimulem a escrita do aluno preparam-no melhor, para uma vida acadêmica autodidata, livre do apego à mera interpretação dada pelos materiais didáticos.

A unidade 2, intitulada *Engenho e arte* traz em sua abertura a pintura *A primavera*, de Botticelli (1482), quadro que representa uma ruptura com os padrões da pintura medieval:

UNIDADE
2
Engenho e arte



A primavera (1482), de Sandro Botticelli. Unindo elementos da mitologia clássica com a sensualidade dos corpos, a obra representa um momento de ruptura com o padrão da pintura medieval, voltada essencialmente para temas religiosos. No centro, de manto vermelho, está Vênus, deusa do amor, da fecundidade e intermediária entre os deuses e os seres humanos. À esquerda dela, Flora, a deusa da primavera. Na sequência, a ninfa Clóris, também responsável pela primavera, e Zéfiro, o deus do vento. No alto, Cupido, representante do amor, e, à direita de Vênus, as Três Graças, símbolos de sensualidade e beleza. A figura masculina de manto vermelho, à esquerda, no quadro, é Mercúrio, deus da eloquência, do comércio e dos viajantes.

Imagem 11 - Fonte: CEREJA et al, 2016, p. 94.

A escolha da pintura para representar a unidade foi bem pensada, já que o conteúdo de literatura da unidade 2 é o classicismo. Assim, todo o equilíbrio e a profundidade da pintura harmonizam-se às características do classicismo, um período em que não só se procurou um retorno aos padrões clássicos da escrita, mas houve, também, uma profunda busca pelo equilíbrio, pela objetividade e pela transparência, influenciada pelas ideias renascentistas.

O quadro é uma celebração da chegada da primavera: um bosque de laranjeiras, repletos de figuras representativas da mitologia grega transmite a ideia de harmonia entre os homens e a natureza. *A Primavera* (1482), de Sandro Botticelli celebra o amor e a natureza, tendo então, a mitologia grega como o elenco dessa obra, por isso remete-se muito bem ao classicismo, que também tem como temática a mitologia greco-romana.

Avaliamos, pois, que, a partir do quadro de Botticelli, o professor pode *desenhar*

aos seus alunos o cenário do classicismo e, depois, permitir que esses alunos também façam suposições, comentários e questionamentos sobre a obra.

No lado B da abertura da unidade, apresenta-se o projeto da feira cultural “Renascimento- engenho e arte” que será desenvolvida ao final da unidade, no boxe referente ao projeto não há muitas informações sobre o desenvolvimento da feira cultural, mas avaliaremos a proposta ao final da unidade 2.

PROJETO

FEIRA CULTURAL –  
RENASCIMENTO:  
ENGENHO E ARTE

Participe, com toda a classe, da realização de uma *feira cultural*. Nela, você e seus colegas apresentarão resumos, cartas, receitas e textos instrucionais que serão produzidos na unidade.



*Mona Lisa* ou *Gioconda*, de Leonardo da Vinci. A obra, de 1503, é uma das pinturas mais conhecidas e valiosas em todo o mundo.

No presente, o homem se faz através da posse da razão. Se as árvores e bestas selvagens crescem, os homens, creia-me, moldam-se. Os que antigamente viviam em bosques, guiados pelas meras necessidades e desejos naturais, sem leis que os dirigissem e organizassem em comunidades, estavam mais próximos dos animais selvagens do que dos homens. Pois, pode-se demonstrar que não existe animal mais selvagem ou perigoso do que um homem que sempre atue por ambição, desejo, ira, inveja, ou mau gênio. Donde se pode concluir que aquele que não permite que seu filho seja instruído de forma conveniente, não é homem, nem filho de homem...

(Erasmus de Roterdã, filósofo e humanista holandês. In: Maria Teresa van Acker. *Renascimento e humanismo*. São Paulo: Atual, 1992. p. 32-3.)

Imagem 12 - Fonte: CEREJA et al,2016, p. 95.

Logo abaixo, há outra pintura renascentista, a célebre *Mona Lisa* (1503), de Leonardo da Vinci. Obra que se tornou umas das mais valiosas na categoria pintura. O sorriso ambíguo da mulher chama a atenção de quem analisa a pintura e, além disso, há uma harmonia de cores, sobressaindo-se o tom escuro.

Acerca da obra, o que se percebe é que há certo realismo na cena, a começar pela aparência natural da mulher, que parece pálida. Nesse sentido, da Vinci



demonstra não ter se preocupado em retratar uma cena esteticamente perfeita, aspecto muito presente no humanismo renascentista. Assim, a obra é seguida por um texto do filósofo Erasmo de Roterdã, que chama a atenção para a temática cultural da unidade.

A unidade 2 é dividida em três capítulos, os quais são, capítulo 1, *O classicismo- Figuras de linguagem- o resumo*; capítulo 2, *O classicismo em Portugal - Semântica (I) - Textos instrucionais*, que, no tópico de literatura, focou na produção literária de Camões, e o capítulo 3, *Literatura de informação - Semântica (II)- Carta pessoal*, que trabalha a Carta de Caminha e o *Tratado da Terra do Brasil*, de Gândavo.

Delimitamos nossa análise ao capítulo 2, por trabalhar um dos autores mais representativos do classicismo, que é o poeta português Luíz Vaz de Camões. Desde o primeiro capítulo, da unidade 2, o material traz pequena parte da literatura de Camões, iniciando pelo seu poema épico *Os Lusíadas*, com o canto V. Já no segundo capítulo, o material apresenta um pouco da biografia e da obra do poeta, porém focando na lírica de Camões, com alguns poemas, cujas abordagens analisaremos a seguir.

## FOCO NO TEXTO

No capítulo 1, você leu um soneto de Camões. Para conhecer melhor a obra lírica do poeta português, leia os três poemas seguintes.

## Texto 1

## Cantiga alheia

Na fonte está Lianor,  
Lavando a talha e chorando,  
As amigas perguntando:  
— Vistes lá o meu amor?

**talha:** jarra

## Voltas

Posto o pensamento nele,  
Porque a tudo o amor obriga,  
Cantava, mas a cantiga  
Eram suspiros por ele.  
Nisto estava Lianor  
O seu desejo enganando,  
As amigas perguntando:  
— Vistes lá o meu amor?

O rosto sobre ùa mão,  
Os olhos no chão pregados,  
Que, de chorar já cansados,  
Algum descanso lhe dão.

Desta sorte, Lianor  
Suspende de quando em quando  
Sua dor e, em si tornando,  
Mais pesada sente a dor.

Não deita dos olhos água,  
Que não quer que a dor se abrande  
Amor, porque em mágoa grande  
Seca as lágrimas a mágoa.  
Depois que de seu amor  
Soube, novas perguntando,  
De improviso a vi chorando.  
Olhai que extremos de dor!

(In: Hernâni Cidade. *Luis de Camões — O lírico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1967. p. 108-9.)

## Texto 2

Um mover d'olhos, brando e piedoso,  
sem ver de quê; um riso brando e honesto,  
quase forçado; um doce e humilde gesto,  
de qualquer alegria duvidoso;

um despejo quieto e vergonhoso;  
um repouso gravíssimo e modesto;  
ũa pura bondade, manifesto  
indício da alma, limpo e gracioso;

um encolhido ousar; ùa brandura;  
um medo sem ter culpa; um ar sereno;  
um longo e obediente sofrimento;

esta foi a celeste fermosura  
da minha Circe, e o mágico veneno  
que pôde transformar meu pensamento.

(In: Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, orgs. *Sonetos de Camões*, cit., p. 60.)

Comidagalerie, Berlin, Alemanha



Retrato da jovem nobre Simonetta Vespucci, feito por Sandro Botticelli em 1476. Na pintura, ficam evidentes os ideais de equilíbrio e harmonia da estética clássica.

**despejo:** atitude, desenvoltura.  
**grave:** de grande intensidade, profundo.  
**honesto:** ingênuo, puro.  
**vergonhoso:** recatado, tímido.

Imagem 13 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 129.

## Texto 3

Erros meus, má fortuna, amor ardente  
em minha perdição se conjuraram;  
os erros e a fortuna sobejaram,  
que para mim bastava o amor somente.

Tudo passei; mas tenho tão presente  
a grande dor das cousas, que passaram,  
que as magoadas iras me ensinaram  
a não querer já nunca ser contente.

Errei todo o discurso de meus anos;  
dei causa que a Fortuna castigasse  
as minhas malfundadas esperanças.

De amor não vi senão breves enganos.  
Oh! quem tanto pudesse que fartasse  
este meu duro gênio de vinganças!

2.  
pa  
su  
pr  
au  
mi  
5.  
coi  
a d  
rer

(In: Izeti Fragata Torralvo e Carlos Cortez Minchillo, orgs. *Sonetos de Camões*, c

Imagem 14 Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 129.

Analisando as questões de interpretação dos sonetos de Camões, percebe-se que houve uma abordagem aprofundada, pois, para que o leitor do Ensino Médio consiga responder às questões propostas, terá de olhar profundamente para o texto, a fim de compreender os seus sentidos, como se percebe nas questões 3, 5, 6, 8 e 9, as quais são questões de interpretação:

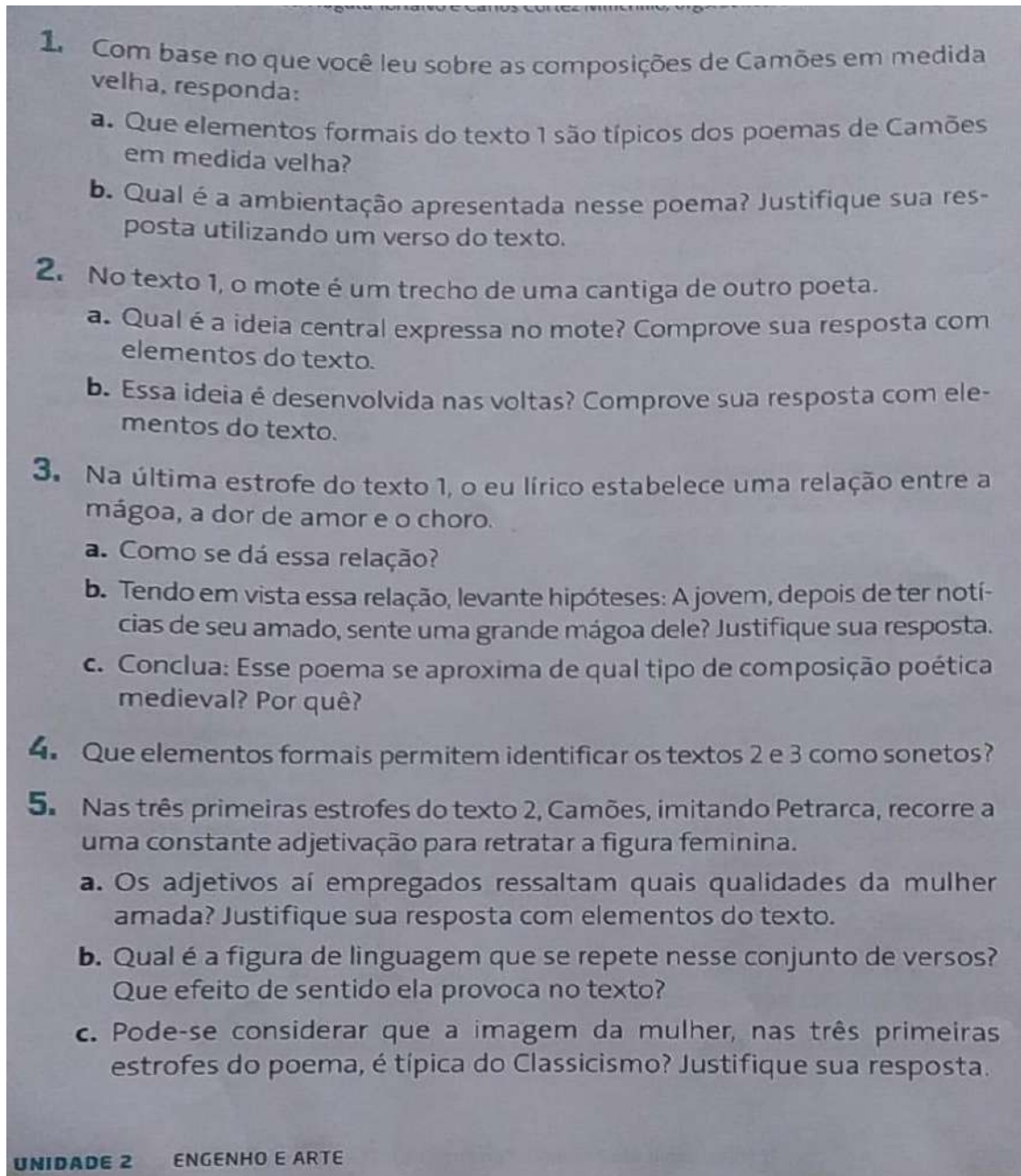


Imagem 15 - Fonte: CEREJA et al, 2016, p. 130.

Acerca do texto 1, *Cantiga alheia*, perceba que o enunciado da questão 3 já esclarece que há uma relação estabelecida pelo eu-poético entre a mágoa, a dor de amor e o choro; em seguida, na letra “a”, os autores foram bastante perspicazes, ao questionarem os alunos sobre como se dá essa relação. Em síntese, o que se

percebe nessa abordagem é que o aluno não poderá fugir de uma leitura significativa e atenciosa.

Já a questão “b” conduz o aluno a aprofundar ainda mais o seu olhar sobre o soneto, já que o leitor terá que buscar entender as motivações da mágoa da jovem, ao ter notícias do amado. Assim, ao sugerir que o leitor levante hipótese, o material didático desperta a criatividade do aluno. Acreditamos que, com esses estímulos, o leitor poderá fazer muitas relações, até mesmo com fatos do cotidiano ou experiências pessoais.

Já a respeito do texto 2 , a 5ª questão conduz o leitor a identificar adjetivos caracterizadores da figura feminina que protagoniza o soneto. Em seguida, já na letra “b”, esse leitor em formação ainda é estimulado a identificar a figura de linguagem recorrente no texto. Assim, o descobrimento do recurso anafórico, que enumera a diversidade de qualidade da mulher amada, levará o aluno a uma melhor apropriação do sentido do texto de Camões.

6. Na última estrofe do texto 2, o eu lírico emprega uma metáfora para introduzir uma nova característica da mulher amada. Com base nessa afirmação e no boxe "A feiticeira grega", responda:
- Qual é essa metáfora? Que nova característica da mulher é sugerida a partir do emprego de tal metáfora?
  - De que modo esse novo traço da mulher amada contrasta com as características dela mencionadas antes?
  - Esse contraste de características que se manifesta na última estrofe é sugerido no segundo quarteto e no primeiro terceto por meio de expressões como "manifesto indício da alma" e "um encolhido ousar". Que figura de linguagem você identifica em tais expressões?
  - De acordo com a última estrofe do poema, que efeito essa mulher provoca no eu lírico? Justifique sua resposta com elementos do texto.
7. Conclua: No texto 2, Camões se restringe à concepção de amor idealizado, típica do Classicismo? Justifique sua resposta.
8. No texto 3, o eu lírico avalia nos dois quartetos seu percurso de vida.
- Segundo o eu lírico, que fatores o conduziram à derrocada?
  - Diante dos sofrimentos do passado, como o eu lírico se sente no presente? Justifique sua resposta com elementos do texto.
  - Em relação ao futuro, qual é a expectativa do eu lírico? Por quê? Justifique sua resposta com elementos do texto.
9. Nos dois tercetos do texto 3, o eu lírico revela seu erro do passado.
- Qual foi ele?
  - Qual foi a consequência de seus erros? Comprove sua resposta com elementos do texto.
  - Qual é o desejo do eu lírico em meio a todo esse sofrimento? Por quê?
10. Conclua: O texto 3 expressa uma visão neoplatônica do amor? Por quê? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Nas questões 9 e 10, também, explorou-se bem o texto 3, mesmo não superando a qualidade das questões 3 e 5, pois sabemos que se poderia ter explorado melhor o texto 3, com questões que conduzissem a turma a uma discussão mais engajadora.

É importante registrar que, na seção “Entre textos”, do capítulo 2, há a apresentação de dois poemas do poeta português Fernando Pessoa, que, já no século XX, escreveu poemas em que há intertextualidade com o épico *Os Lusíadas*, de Camões. Trata-se de um dos poemas presentes no tópico o *Mar Portuguez* (1972), que tem grande conexão com o canto IV de *Os lusíadas*.

Dessa forma, avaliamos como positiva a conexão feita pelo material didático na seção *Entre textos*, pois sabemos que a intertextualidade é um recurso que contribui para a formação de leitores, já que pode acionar a memória do aluno para outras leituras já realizadas ou até mesmo incentivá-lo a conhecer a obra referenciada no texto.

A unidade 3, intitulada *Palavras em movimento* trata do Barroco, um estilo artístico que surgiu na Itália no final do século XVI e estendeu-se até meados do século XVIII. Tão marcado pela complexidade e o contraste, o Barroco foi um movimento que teve suas raízes temáticas na religiosidade, situada logo após a Reforma Protestante, de Martinho Lutero.

Esse estilo artístico assemelha-se ao Classicismo Renascentista no que diz respeito ao gosto pelos valores da Antiguidade Clássica. Por isso, tanta complexidade e exuberância, porém difere-se do renascimento, pois, enquanto o primeiro tematizava o equilíbrio entre a emoção e a razão, o segundo era marcado pela complexidade, a dramaticidade e pelo contraste.

A abertura da unidade 3 é estampada pela obra *Medusa* (1596-7), de Caravaggio, como se percebe na imagem a seguir:



Imagem 17 - Fonte: CEREJA et al, 2016, p. 172

A obra tem como tema o mito da Medusa, originado da mitologia grega. O quadro exposto, na primeira página, demanda do professor uma contextualização com o mito ao qual a obra faz referência, além de procurar aguçar a mente dos alunos para entendimento da obra e sua relação com o tema que será abordado em toda a unidade 3.

A unidade se divide nos capítulos 1, *Barroco - Letras e sons - Os gêneros digitais*; 2, *O barroco no Brasil(I)- Acentuação - O debate regrado* e 3, *O barroco no*

*Brasil(II) - Ortografia - O artigo de opinião.* Todos trazem as vertentes literatura, gramática e produção textual, respectivamente. O primeiro capítulo, em sua seção literária, faz uma abordagem introdutória do Barroco; o segundo discorre sobre a manifestação literária barroca, no Brasil no século XVII, fazendo uma abordagem da poesia de Gregório de Matos, o principal representante do barroco nessa primeira fase; e o terceiro capítulo, o qual analisaremos, aborda a produção literária do Padre Antônio Vieira.

Tendo em vista a densidade de seus sermões, consideramos a produção literária de Vieira um tanto complexa para ser trabalhada no livro didático, o que é próprio do estilo barroco. No capítulo 3, abordou-se um excerto do Sermão XIV, pregado por Vieira aos negros escravizados em um engenho da Bahia, no dia de São João Evangelista, em 1633.

O sermão escolhido pelos autores tem um contexto social, visto que o Padre Vieira era um missionário, engajado em causas sociais, como a indígena, a judaica e a dos escravos, sendo complexo analisar o sermão. Observemos, por meio das imagens que se seguem, a disposição do texto no LD:

### FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, um fragmento do “Sermão XIV”, pregado por Vieira à irmandade de negros escravos em um engenho da Bahia, no dia de São João Evangelista, em 1633.

#### Sermão XIV

*Maria de qua natus est Jesus, qui vocatur Christus* (Mateus, 1)

[...] Suposto pois que nem é lícito ao Pregador [...] apartar-se do tema, nem o tema nos oferece outra coisa mais que um Filho nascido de Maria, multiplicando este nascimento em três nascimentos, este nascido em três nascidos, e este Filho em três filhos, todos três nascidos de Maria Santissima [...].

Primeiramente digo que temos hoje nascido de Maria a Cristo Senhor nosso, não como nasceu há três dias, mas com outro nascimento novo. E que novo nascimento é este? É o nascimento com que nasceu da mesma Mãe daqui a trinta e três anos, não em Belém, senão em Jerusalém. Isto é o que diz o nosso texto: e provo: *Maria de qua natus est Jesus, qui vocatur Christus*: Maria da qual nasceu Jesus, que se chama Cristo. Cristo quer dizer ungido, Jesus quer dizer Salvador. E quando foi Cristo Salvador, e quando foi ungido? Foi ungido na Encarnação, e foi Salvador na Cruz [...] quando por meio da morte, e pelo preço de seu sangue, salvou o gênero humano [...].

Nasceu o Filho crucificado na sua Cruz, e pariu-o a Mãe crucificada na cruz do Filho [...]. A razão, como dizia ao princípio, não foi outra senão porque Cristo no primeiro parto nasceu propriamente Cristo, e neste segundo nasceu propriamente Jesus. [...]

O segundo Filho da mesma Virgem Maria, e nascido também no Calvário, e com novo e segundo nascimento, foi São João. [...]

Imagem 18 - Fonte: CEREJA et al, 2016, p. 225



O terceiro nascimento de que também se verificam as mesmas palavras, é o dos Pretos, devotos da mesma Senhora, os quais também são seus filhos, e também nascidos entre as dores da Cruz. [...]

E se me perguntarem os curiosos quando alcançaram os Pretos esta dignidade de filhos da Mãe de Deus; respondo que no monte Calvário, e ao pé da Cruz [...]. Este parece o ponto mais dificultoso desta terceira proposta. Mas assim o diz com propriedade e circunstância admirável o mesmo texto de Davi. Porque os Etiópes que no corpo do Salmo se chamam nomeadamente filhos da Senhora, no título do mesmo Salmo se chamam filhos de Coré [...]. Coré, na língua Hebreia, quer dizer Calvário, e chamam-se filhos do Calvário, e filhos da paixão de Cristo, e filhos da sua Cruz os mesmos que neste texto se chamam nomeadamente filhos da Virgem Maria [...].

O novo nascimento dos mesmos Pretos, como filhos da Mãe de Deus, lhes mostra a obrigação que têm de servir, venerar, e invocar a mesma Senhora com o seu Rosário. [...]

Começando pois pelas obrigações que nascem do vosso novo e tão alto nascimento, a primeira e maior de todas é que deveis dar infinitas graças a Deus por vos ter dado conhecimento de si, e por vos ter tirado de vossas terras, onde vossos pais e vós vivíeis como gentios, e vos ter trazidos a esta, onde instruídos na Fé, vivais como Cristãos, e vos salveis. Fez Deus tanto caso de vós, e disto mesmo que vos digo, que mil anos antes de vir ao mundo, o mandou escrever nos seus livros, que são as Escrituras Sagradas. Virá tempo, diz Davi, em que os Etiópes (que sois vós) deixada a gentilidade e idolatria, se hão de ajoelhar diante do verdadeiro Deus: *Coram illo pro-cident Aethiopes*: e que farão assim ajoelhados? Não baterão as palmas como costumam, mas fazendo oração, levantarão as mãos ao mesmo Deus: *Aethiopia praeveniet manus ejus Deo*. E quando se cumpriram estas duas profecias, uma do salmo setenta e um, e outra do salmo



Museu Nacional, Copacabana, Diáspora

No  
E  
neg  
Ros  
reli  
oco  
tadi  
con  
pas  
con  
corr  
dos

Del  
da  
do  
Dia  
cria

Imagem 19 Fonte: CEREJA et al,2016, p. 226.

sessenta e sete? Cumpriram-se principalmente depois que os Portugueses conquistaram a Etiópia ocidental, e estão-se cumprindo hoje mais e melhor que em nenhuma outra parte do mundo nesta da América, aonde trazidos os mesmos Etiopes em tão inumerável número, todos com os joelhos em terra, e com as mãos levantadas ao Céu, creem, confessam, e adoram no Rosário da Senhora todos os Mistérios da Encarnação, Morte e Ressurreição do Criador e Redentor do mundo, como verdadeiro Filho de Deus e da Virgem Maria. [...]

Oh se a gente preta tirada das brenhas da sua Etiópia, e passada ao Brasil, conheceria bem quanto deve a Deus, e a sua Santíssima Mãe por este que pode parecer desterro, cativo e desgraça, e não é senão milagre, e grande milagre! Dizei-me: vossos pais, que nasceram nas trevas da gentildade, e nela vivem e acabam a vida sem lume da Fé, nem conhecimento de Deus, aonde vão depois da morte? Todos, como credes e confessais, vão ao inferno, e lá estão ardendo e arderão por toda a eternidade. [...]

Segundo a propriedade da história, já dissemos que os filhos de Coré são os Pretos filhos da Virgem Santíssima, e devotos do seu Rosário. Segundo a significação do nome, porque Coré na língua Hebraica significa Calvário, diz Hugo Cardeal que são os imitadores da Cruz e Paixão de Cristo crucificado [...]. Não se pudera nem melhor nem mais altamente descrever que coisa é ser escravo em um Engenho do Brasil. Não há trabalho, nem gênero de vida no mundo mais parecido à Cruz e Paixão de Cristo que o vosso em um destes Engenhos. [...] Bem-aventurados vós se soubéreis conhecer a fortuna do vosso estado, e com a conformidade e imitação de tão alta e divina semelhança aproveitar e santificar o trabalho!

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado [...] porque padeceis em um modo muito semelhante ao que o mesmo Senhor padeceu na sua Cruz, e em toda a sua paixão. A sua Cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um Engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o centro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lheram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despidos: Cristo sem comer, e vós famintos: Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio [...].

(Alcir Pécora, org. Sermões — Padre Antônio Vieira. São Paulo: Hedra, 2000. p. 635-51)

**Aethiopia proevenit manus ejus Deo:** "A Etiópia cedo astorderá para Deus as suas mãos".

**brenha:** selva, matagal.

**Coram illo procedit Aethiops:** "Diante dele vão prostrar-se os da Etiópia".

**Hugo Cardeal:** teólogo do século XII.

**lume:** luz, brilho.

**Maria de qua natos est Jesus, qui vocatur Christus:** "Maria, da qual nasceu Jesus, que se chama o Cristo".

**martírio:** morte, tortura ou sofrimento infligido a alguém em razão de sua fé religiosa ou adesão a um ideal.

**sagrado:** que se tornou sagrado.



Negros no fundo do porão, em gravura de 1827, de Rugendas.

Imagem 20 - Fonte: CEREJA et al, 2016, p. 227.

Analisando a abordagem do manual didático a respeito do texto, chamaremos a atenção para algumas questões, que mostram como o LD conduziu a discussão sobre um texto de conteúdo tão complexo. A primeira questão esclarece ao aluno sobre o gênero epígrafe e trabalha interpretação textual na letra “c”.

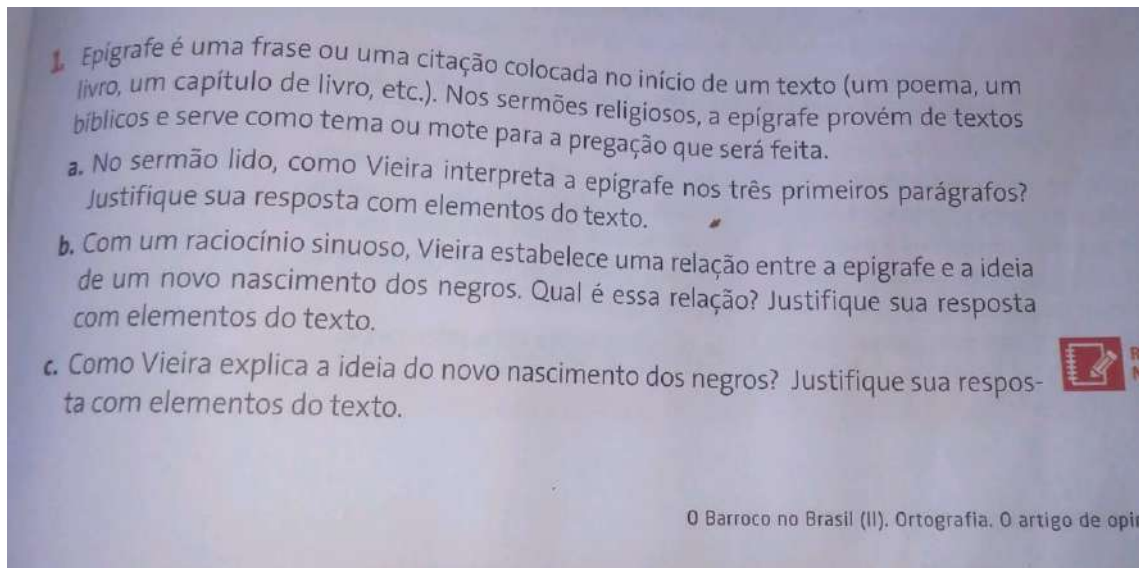



Imagem 21- Fonte: CEREJA et al, V.1,2016, p. 228.

Analisemos a segunda questão, que tem uma abordagem mais complexa do texto:

**A cruz dos escravos negros**

O sofrimento dos escravos que trabalhavam nos engenhos foi comparado por Vieira aos padecimentos de Cristo: "padeçais em um modo muito semelhante ao que o mesmo Senhor padeceu na sua Cruz, e em toda a sua paixão. A sua Cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um Engenho é de três".

Engenho de açúcar, em ilustração de 1648, de Guilherme Piso.



2. Em seus sermões, Vieira, como religioso, defensor da fé católica e da expansão portuguesa, utiliza o texto bíblico para justificar e comprovar suas afirmações sobre a situação presente.

a. De que modo Vieira relaciona as profecias de Davi às quais se refere com o desterro e o cativo dos negros no Brasil?

b. Segundo o texto, qual era a importância dos portugueses para o cumprimento de tais profecias?

c. Vieira prega aos negros que seu desterro e sua escravidão no Brasil eram, na verdade, um milagre. Por quê?

Imagem 22 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 228.

A segunda questão expõe a polêmica do sermão, que refere-se ao fato de o padre justificar a vinda dos negros para o Brasil, com elementos de textos bíblicos. Apesar disso, é de se esperar, que, na sua posição de religioso, o orador do sermão utilizasse-se de elementos da fé católica, para explicar a situação dos negros no Brasil

do século XVII. Porém isso não significava que o missionário fosse a favor da escravidão, pois ele era engajado em causas sociais.

Destacamos, portanto, que o LD, nas questões 2 e 4, por exemplo, expôs com lucidez a polêmica do texto, cabendo ao mediador conduzir um debate em torno da questão. É o momento de os alunos olharem o texto com criticidade.

3. Com a finalidade de persuadir seus ouvintes quanto à verdade de seus argumentos, Vieira reitera as comparações entre os negros e Cristo crucificado.

- Segundo Vieira, por que os negros escravizados na colônia sofriam padecimentos semelhantes aos de Cristo crucificado?
- Ao comparar tais padecimentos, Vieira denuncia as condições de vida e de trabalho dos negros na colônia. Quais eram essas condições?
- Ao final do trecho em estudo, Vieira sugere que o padecimento vivido com paciência seria compensado com o “merecimento de martírio”. Explique essa ideia.

4. Para Vieira, um missionário e um homem de ação, os sermões eram um instrumento de convencimento e de transformação daqueles que o ouviam.

- Tendo em vista que esse sermão foi pregado aos escravos negros, responda: Que intenções do autor se destacam nesse texto?
- Conclua: De acordo com esse sermão, como Vieira, sendo um religioso, se posicionava em relação à escravidão dos negros? Justifique sua resposta com elementos do texto.

5. Das duas tendências estéticas do Barroco, o conceptismo e o cultismo, qual predomina no sermão em estudo? Por quê?

**ARQUIVO**

Por meio da leitura do texto do padre Antônio Vieira feita neste capítulo, você viu que os sermões desse religioso:

- caracterizam-se pela utilização do estilo conceptista, pois neles se destacam raciocínios complexos, construídos a partir de citações bíblicas e testemunhos de autoridades e com o amplo emprego de metáforas, analogias, hipérboles, comparações e silogismos;
- eram um instrumento de convencimento, utilizado com vistas à mudança daqueles que os ouviam, sendo, portanto, um veículo para a defesa da Igreja Católica e da expansão portuguesa;
- não questionavam a escravidão negra.

UNIDADE 3 PALAVRAS EM MOVIMENTO

Imagem 23 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 228.

Já na questão 3, os autores do LD chamam a atenção do aluno para o fato de que, ao comparar os sofrimentos dos escravos com os de Cristo, o religioso faz uma denúncia social dos maus-tratos sofridos pelos africanos no Brasil.

Fazendo uma análise da performance do material didático, quanto à

abordagem do texto do Padre Antônio Vieira, foi possível perceber que se deu liberdade aos alunos, para que fizessem a interpretação do texto, sem estarem ligados, unicamente, às conclusões dos autores do LD, ou da crítica literária, portanto, deu-se espaço para uma interpretação mais desafiadora.

Falando da literatura do Padre Antônio Vieira, seria interessante, ainda, haver pelo menos um excerto do *Sermão de Santo Antônio aos peixes*, que, por ser mais conhecido e assimilável, poderia ser interessante para se trabalhar com o público da primeira série do Ensino Médio.

Em relação à unidade 4, a última do LD do primeiro ano do Ensino Médio da coleção em análise, essa é estampada pelas cenas de dois filmes, os quais são *Adeus, minha rainha*, de Benoit Jacquot e *Danton, o processo de revolução*, de Andrzej Wajda, e ambos têm como temática a Revolução Francesa, que foi influenciada pela popularização das ideias iluministas. Vejamos a seguir, na imagem 23, a abertura da unidade 4:



Imagem 24 - Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 254.

**FEIRA DO CONHECIMENTO**

Participe, com toda a classe, da produção de uma *feira* sobre o mundo material na sociedade contemporânea, na qual você e seus colegas vão apresentar seminários e expor e distribuir artigos de divulgação científica que produzirão nesta unidade.

**PROJETO**

Se o erro e a ignorância forjaram as cadeias dos povos e os preconceitos as consolidaram, a ciência, a razão e a verdade poderão um dia rompê-las. Oprimido, durante uma longa série de séculos, pela superstição e a credulidade, o espírito humano finalmente despertou. [...] Até mesmo os príncipes, cansados de seus delírios, buscam agora na razão um remédio contra os males que eles mesmos procuraram.

(Barão de Holbach. Apud Giovanni Reale e Dario Antiseri. *História da Filosofia*. São Paulo: Paulinas, 1990, v. 2, p. 728-9)

Imagem 25 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 254.

Imagem 25 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 254.

A ideia de expor as cenas de dois filmes que remetem à Revolução Francesa já é um estímulo para a turma pensar sobre o contexto histórico em que se passou o arcadismo. Além disso, ao expor as cenas dos filmes, logo na abertura da unidade, o professor pode tê-los como sugestões de exibição em sala de aula, a fim de promover o enriquecimento do debate e a ampliação do entendimento sobre o conteúdo estudado.

O início da unidade aponta para uma discussão pautada na razão, pois a arte, nessa fase, teve o pensamento iluminista como sua grande fonte de inspiração. Como cumprimento de nossos objetivos, analisamos como se dá a abordagem do conteúdo árcade pelo LD, em um dos capítulos da unidade.

A unidade conta com 3 (três) capítulos, os quais são, respectivamente, *Arcadismo- coerência e coesão - o seminário*, esse primeiro faz uma seção introdutória do arcadismo, em seu contexto de produção e recepção; o capítulo 2, *O arcadismo no Brasil (I)- Estrutura de palavras - O texto de divulgação científica*) tem como foco literário a produção de Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga; e o capítulo 3, *O arcadismo no Brasil (II)- Formação de palavras- O texto*

de divulgação científica (II), que, na seção literária, tematiza a produção do escritor Basílio da Gama, com um trecho do poema épico *O Uruguai*.

Por ser mais abrangente, ao discutir o arcadismo no Brasil, escolhemos o capítulo 2 para nossa análise. Logo na primeira página do capítulo, há uma contextualização do surgimento do arcadismo no Brasil, como se percebe na imagem abaixo:

**CAPÍTULO**

# 2

## O Arcadismo no Brasil (I)

### Estrutura de palavras

### O texto de divulgação científica (I)

LITERATURA

### Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga



No Brasil, o Arcadismo se manifestou em Minas Gerais, o centro econômico da colônia no século XVIII. Seus principais representantes foram Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga. Além desses autores, destacaram-se também Basílio da Gama, com a obra *O Uruguai*; Silva Alvarenga, com a obra lírica *Glaura*; Santa Rita Durão, com o poema épico *Curumuru*; e Alvarenga Peixoto, com a poesia laudatória (gênero que exalta ou louva alguém).

Imagem 26 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 285.

A pintura apresentada pelo LD retrata a cidade de Vila Rica, atual Ouro Preto (MG), onde o Arcadismo concentrou-se, no Brasil. Em meados do século XVIII, a cidade era o centro econômico da colônia, devido ao Ciclo do Ouro.

A pintura é do artista e professor Alberto da Veiga Guignard (1896-1962), que entre os vários gêneros da pintura em que se dedicou - autorretrato, natureza-morta,

flor, temática religiosa e paisagem - sempre retratou muito afetuosamente a cidade de Ouro Preto, o que parecia ser uma paixão do pintor.

Sendo a cidade de Ouro Preto o berço do arcadismo no Brasil, introduzir o conteúdo com a paisagem da cidade pela tela de Guignard foi uma forma de chamar a atenção do aluno, por meio da apreciação de uma pintura artística que remete ao local onde surgiram as primeiras manifestações árcades no país.

Nas páginas seguintes, há uma ampla apresentação do estilo poético de Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga, dois grandes representantes do arcadismo no Brasil. Na seção *Foco no texto*, o primeiro conteúdo exposto é um poema da obra *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, como se confere na imagem 27.

**Tomás Antônio Gonzaga**

Tomás Antônio Gonzaga nasceu em 1744, na cidade do Porto, em Portugal, em uma família de magistrados. Ainda criança veio com o pai para o Brasil e estudou em colégios de jesuítas, na Bahia. Completou seus estudos em Portugal, formando-se em Direito, em Coimbra. Nesse período, teve contato com as ideias iluministas e com a poesia árcade.

Após retornar ao Brasil, em 1782, exerceu a função de ouvidor, em Vila Rica, onde compôs a maior parte dos poemas reunidos em *Marília de Dirceu* e em *Cartas chilenas*. Os poemas da primeira obra referem-se ao amor de Gonzaga pela jovem Maria Doroteia Joaquina de Seixas, e os da segunda, às desavenças do poeta com o governador da capitania de Minas Gerais, Luís da Cunha Meneses.

Em 1788, acusado de participar da Inconfidência Mineira, foi preso e mandado para o Rio de Janeiro. Depois de dois anos de cárcere, foi exilado para Moçambique, onde se casou e levou uma vida abastada. Morreu em 1810.



LITERATURA

### FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois textos de Tomás Antônio Gonzaga: o primeiro é um poema da obra *Marília de Dirceu*, e o segundo, um trecho de *Cartas chilenas*.

#### Texto 1

Tu não verás, Marília, cem cativos  
tirarem o cascalho e a rica terra,  
ou dos cercos dos rios caudalosos,  
ou da minada serra.

Não verás separar ao hábil negro  
do pesado esmeril a grossa areia,  
e já brilharem os granetes de ouro  
no fundo da bateia.

Não verás derrubar os virgens matos,  
queimar as capoeiras inda novas,  
servir de adubo à terra a fértil cinza,  
lançar os grãos nas covas.

Não verás enrolar negros pacotes  
das secas folhas do cheiroso fumo;  
nem espremer entre as dentadas rodas  
da doce cana o sumo.

Verás em cima da espaçosa mesa  
altos volumes de enredados feitos,  
ver-me-ás folhear os grandes livros,  
e decidir os pleitos.

Enquanto revolver os meus consultos,  
tu me farás gostosa companhia,  
lendo os fastos da sábia, mestra História,  
e os cantos da poesia.

Lerás em alta voz, a imagem bela;  
eu, vendo que lhe dás o justo apreço,  
gostoso tornarei a ler de novo  
o cansado processo.

Se encontrares louvada uma beleza,  
Marília, não lhe invejes a ventura,  
que tens quem leve à mais remota idade  
à tua formosura.



*Marília de Dirceu* (1946), de Guignard.

[Luiz Roncari. *Literatura brasileira — Dos primeiros cronistas das últimas românticas*. São Paulo: Edusp, 2014. p. 272-3.]

Imagem 27- Fonte: CEREJA et al, V.1, 2016, p. 287.



O texto 1 é acompanhado pela pintura artística *Marília de Dirceu* (1946), de Guignard. Na pintura, a bela Marília posa, debaixo de uma árvore, rodeada por inúmeras rosas vermelhas, das quais segura um buquê, e tem um livro sobre as pernas. A pintura tem um lindo cenário bucólico, característica marcante do arcadismo; obviamente, a tela mostra a imagem criada pelo artista a partir da sua leitura do poema de Tomaz Antônio Gonzaga.

Nesse sentido, expor o poema e a pintura justapostos foi mais uma combinação feita pelo LD que otimiza e enriquece o momento da leitura, no qual os alunos terão mais um estímulo para a interpretação do texto junto à leitura, também, da pintura. Seria, portanto, um momento de comparações entre os sentidos dos dois gêneros artísticos, ou seja, um estabelecimento de conexões entre a literatura e a pintura.

Na imagem 28, temos o segundo texto exposto pelo LD, no capítulo em análise. O texto 2 é um trecho da terceira carta da obra *Cartas chilenas*, também do poeta Tomás Antônio Gonzaga:

**Texto 2**

Neste trecho, da terceira carta, Critilo conta a Doroteu que os comandantes de Santiago, seguindo o exemplo do governador Fanfarrão Minésio, também cometem abusos de poder.

[...]

Aqui, prezado Amigo, principia  
 Esta triste tragédia: sim prepara,  
 Prepara o branco lenço, pois não podes  
 Ouvir o resto, sem banhar o rosto  
 Com grossos rios de salgado pranto.  
 Nas levas, Doroteu, não vêm somente  
 Os culpados vadios; vem aquele,  
 Que a dívida pediu ao Comandante;  
 Vem aquele, que pôs impuros olhos  
 Na sua mocetona; e vem o pobre,  
 Que não quis emprestar-lhe algum negrinho,  
 Para lhe ir trabalhar na roça, ou lavra.

Estes tristes, mal chegam, são julgados  
 Pelo benigno Chefe a cem açoites.  
 Tu sabes, Doroteu, que as Leis do Reino  
 Só mandam, que se açoitem com a sola,  
 Aqueles agressores, que estiverem  
 Nos crimes quase iguais aos réus de morte:  
 Tu também não ignoras, que os açoites  
 Só se dão por desprezo nas espáduas;  
 Que açoitar, Doroteu, em outra parte,  
 Só pertence aos Senhores, quando punem  
 Os caseiros delitos dos escravos.  
 Pois todo este Direito se pretere:  
 No Pelourinho a escada já se assenta,  
 Já se ligam dos Réus os pés, e os braços;  
 Já se descem calções, e se levantam  
 Das imundas camisas rotas fraldas;  
 Já pegam dous verduros nos zorragues;  
 Já descarregam golpes desumanos;  
 Já soam os gemidos, e respigam  
 Miúdas gotas de pisado sangue.  
 Uns gritam que são livres: outros clamam,  
 Que as sábias Leis do Rei os julgam brancos:  
 Este diz, que não tem algum delito,  
 Que tal vigor mereça; aquele pede  
 Do injusto acusador ao Céu vingança.  
 Não afroxam os braços dos verdugos:  
 Mas antes com tais queixas se duplica  
 A raiva dos tiranos; qual o fogo,  
 Que aos assopros dos ventos ergue a chama.

(Tomás Antônio Gonzaga. *Cartas chilenas*.  
 Introdução, cronologia, notas e estabelecimento do texto por  
 Joaci Pereira Furtado. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 92-4.)

Imagem 28 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 288.

Quanto à escolha do texto 2, tem-se um texto literário muito rico e propenso para o debate em sala de aula, devido ao seu engajamento social, pois *Cartas chilenas* tem como temática o episódio da Inconfidência Mineira, um momento marcante na história do Brasil.

Quanto à exposição do texto, sente-se que o manual poderia orientar para uma abordagem mais discursiva da carta, após a sua leitura, ou seja, o LD não dá nenhum estímulo para um possível debate a partir do texto, ficando isso a cargo do docente. Caso o mesmo não adote uma maneira mais dinâmica para o ato da leitura, a turma seguirá de imediato para os exercícios propostos, logo, tal metodologia seria



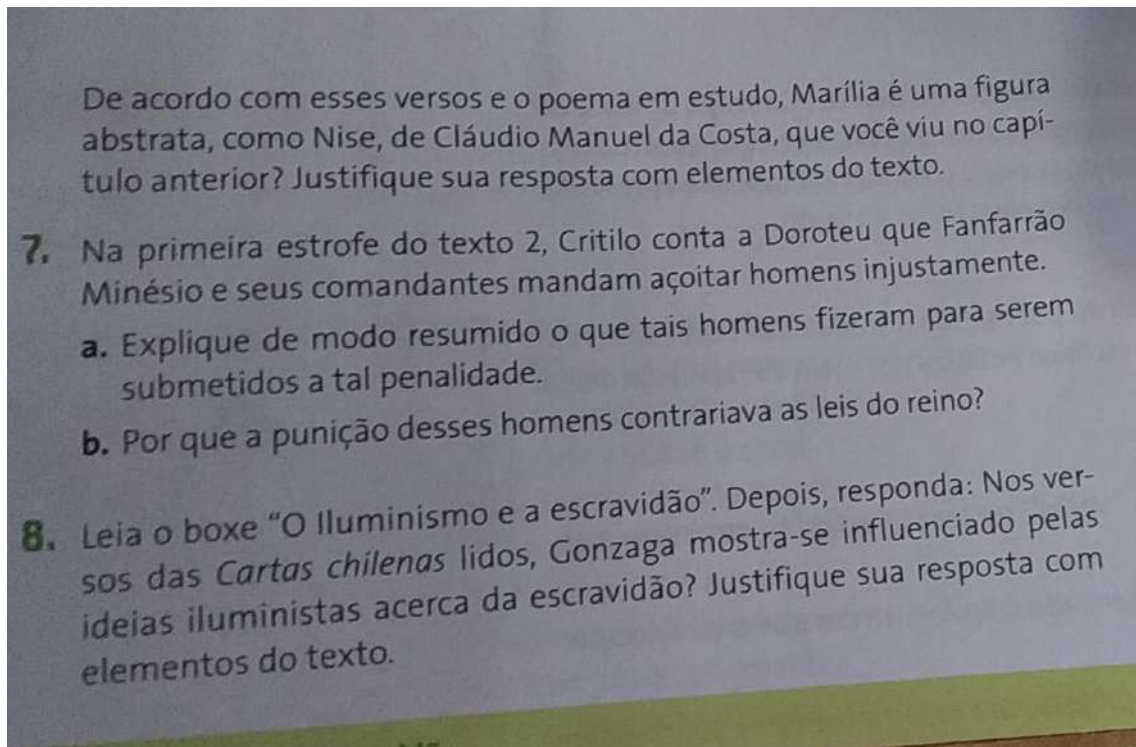


Imagem 30 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 290

Percebemos, em todas as questões acerca dos textos, um forte estímulo para que o aluno volte ao texto e o leia com bastante atenção, buscando detalhes interpretativos que o manual didático o desafia a encontrar, um fator positivo na abordagem feita pelo manual didático.

Porém, olhando sob outro pressuposto, notamos a ausência de uma questão que vá além da mera interpretação e parta para o campo da leitura crítica, que o oportuniza a usar de sua criatividade, para fazer as conexões interpretativas que o texto lhe permite.

Na seção *Entre textos*, o manual didático faz uma conexão entre um poema de Tomás Antônio Gonzaga, extraído a obra *Marília de Dirceu* e o *Sentimento do mundo*, de Carlos Drummond de Andrade:

## ENTRE TEXTOS

Você vai ler, a seguir, dois poemas: um, de Tomás Antônio Gonzaga, extraído de *Marília de Dirceu*; o outro, de Carlos Drummond de Andrade, extraído da obra *Sentimento do mundo*, publicada em 1940. O poema de Gonzaga foi escrito quando o autor estava na prisão, aguardando o julgamento a que seria submetido por ter participado da Inconfidência Mineira; o de Drummond, durante a Segunda Guerra Mundial.

### Texto 1

Esprema a vil calúnia muito embora,  
entre as mãos denegridas e insolentes,  
os venenos das plantas  
e das bravas serpentes;

Chovam raios e raios, no meu rosto  
não há-de ver, Marília, o medo escrito,  
o medo perturbado,  
que infunde o vil delito.

[...]

### 2.

Porém se os justos céus, por fins ocultos,  
em tão tirano mal me não socorrem,  
verás então que os sábios,  
bem como vivem, morrem.

Eu tenho um coração maior que o mundo,  
tu, formosa Marília, bem o sabes:  
Um coração, e basta,  
onde tu mesma cabes.

(*Marília de Dirceu e mais poesias*. Lisboa: Sá da Costa, 1961. p. 81-2.)

### Texto 2

#### Mundo grande

Não, meu coração não é maior que o mundo.  
É muito menor.  
Nele não cabem nem as minhas dores.  
Por isso gosto tanto de me contar.  
Por isso me dispo,  
por isso me grito,  
por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:  
preciso de todos.

Sim, meu coração é muito pequeno.  
Só agora vejo que nele não cabem os homens.  
Os homens estão cá fora, estão na rua.  
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.  
Mas também a rua não cabe todos os homens.  
A rua é menor que o mundo.  
O mundo é grande.

Tu sabes como é grande o mundo.  
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão,  
Viste as diferentes cores dos homens,  
as diferentes dores dos homens,  
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso  
num só peito de homem... sem que ele estale.

[...]

(*Nova reunião – 23 livros de poesia*. Rio de Janeiro: BestBooks, 2011. p. 107-8.)

Imagem 31 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, p. 291

Dessa maneira, expõe-se a intertextualidade que há entre os textos dos dois poetas, especificamente, nas questões 5 e 6, o aluno é desafiado a compreender em quais aspectos os poemas dialogam. Além de notarmos que, na questão 6, há uma brincadeira com os versos dos dois poetas, comparando aqueles que têm afirmações muito paralelas. Esse jogo de palavras, proposto na questão, torna-se um recurso em potencial para despertar a atenção do aluno.

A partir da análise dos conteúdos literários, do volume 1, da coleção didática, podemos afirmar que o LD tem muitos recursos capazes de promover a leitura, sobretudo no que diz respeito ao modo como o manual questiona o seu leitor sobre os textos propostos.

Entretanto, sentimos que ainda poderia haver um incentivo maior à leitura integral das obras literárias, o que tornaria o material mais potente, quanto ao objetivo de incentivar o gosto pela leitura.

#### **4.2 Análise do livro didático *Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso*, volume 2**

Neste tópico, há a análise do volume 2 da coleção didática, adotando-se as mesmas técnicas e o formato de investigação utilizados para o volume 1. É importante lembrar que, em função da dimensão e complexidade de nosso objeto de estudo, precisamos delimitar o conteúdo analisado. Por isso, fizemos análise da abertura de cada unidade, descrevendo, sumariamente, a ordem dos capítulos. Em seguida, escolhemos um capítulo (de cada unidade) do qual será analisada, e, detalhes, a seção literária. Dessa maneira, temos uma visão panorâmica da unidade e um estudo profundo de um de seus capítulos, especificamente no componente curricular de literatura.

O volume 2, também de autoria de Cereja, Viana e Damien, é um livro de 352 páginas, formado por 4 (quatro) unidades, as quais se dividem em 3 (três) capítulos, que contemplam os componentes curriculares de literatura, linguagem e produção textual. O formato das abordagens dos conteúdos é o mesmo do volume 1, assim como do volume 3.

A respeito dessas configurações e dos tópicos presentes na coleção, consideramos que tais modelos de apresentação de conteúdo são favoráveis à formação de leitores, por exemplo, tópicos como - *Entre saberes*, *Entre textos*, *Projeto*, *Conexões* e *Foco na imagem* - são formatos que chamam a atenção do público leitor, pois não são meras informações incluídas em um único texto, assim, o manual dá destaque a certas informações que são interessantes ao leitor, naquele conteúdo.

A abertura da unidade 1, intitulada *Eu e o mundo*, é estampada pela tela *O navio negreiro* (1840), de Joseph M. William Turner. A obra de Turner é mais uma denúncia ao massacre ocorrido durante a viagem no navio negreiro Zong, em que mais de uma centena de escravos morreu depois de uma doença alastrar-se pelo interior do navio e o seu capitão decidir lançar ao mar os negros que estivessem com

sintomas da doença, a fim de não perder dinheiro, já que o seguro só cobria as mortes no mar. O horror da história ocorrida em 1783 no percurso da África a Jamaica chocou a Inglaterra, culminando na libertação dos negros sobreviventes.

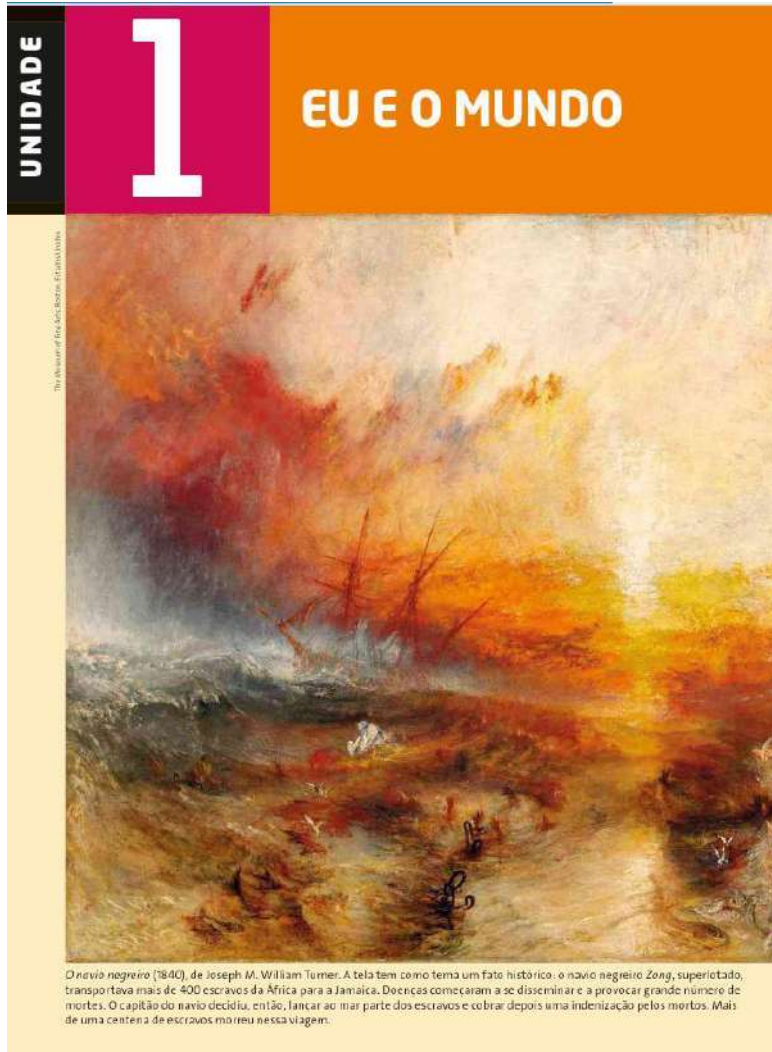


Imagem 32 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 12.

**PROJETO**

**MOSTRA DE CINEMA - MEMÓRIAS EM DOCUMENTÁRIO**

Participe, com toda a classe, da realização de uma *mostra* sobre cinema. Nela, você e seus colegas apresentarão documentários que produziram na unidade e farão a exposição dos relatos e roteiros que deram origem a eles.

**Relatos**

Quando eu tinha 5 anos, minha mãe sempre me dizia que a felicidade é a chave para a vida. Quando eu fui para a escola, me perguntaram o que eu queria ser quando crescesse. Eu escrevi: "Feliz". Eles disseram que eu não tinha entendido a pergunta, e eu lhes disse que eles não entendiam a vida.



(John Lennon)

Os nomes dos bichos não são os bichos.  
Os bichos são:  
Macaco gato peixe cavalo vaca elefante baleia galinha.

Os nomes das cores não são as cores.  
As cores são:  
Preto azul amarelo verde vermelho marrom.

Os nomes dos sons não são os sons.  
Os sons são:  
[...]

(Arnaldo Antunes: "Nome não". © Rosa Celeste/Universal Music.)

[...] Destruamos as teorias, as poéticas e os sistemas.  
Derrubemos este velho gesso que mascara a fachada da arte! Não há regras nem modelos; ou antes, não há outras regras senão as leis gerais da natureza que plainam sobre toda a arte, e as leis especiais que, para cada composição, resultam das condições de existência próprias para cada assunto. [...]

O poeta, insistamos neste ponto, não deve, pois, pedir conselho senão à natureza, à verdade, e à inspiração, que é também uma verdade e uma natureza.

(Victor Hugo: "Do grotesco e do sublime". In: *Cromwell*. São Paulo: Perspectiva, s. d. p. 57.)

Imagem 33 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 13

Então, a obra *O navio negreiro* (1840), de Turner surge a partir da intensa discussão sobre direitos humanos, já no período romântico. Na época da publicação da obra, o artista foi muito criticado pela obscuridade de sua tela, pois muitos a associavam à loucura. Entretanto o seu aspecto sombrio explica-se pela temática que Turner retrata em sua pintura, ou seja, o pintor queria que o repúdio ao massacre do navio negreiro ecoasse pelo mundo.

No lado "b" da abertura da unidade, há o anúncio do projeto *Mostra de cinema - Memórias em documentário*, que orienta que a classe realize uma mostra sobre cinema, na qual os alunos exporão documentários produzidos por eles, ao longo dos capítulos. É um projeto ousado e muito promissor, consideramos tal proposta como um ótimo incentivo ao desenvolvimento do aluno, além de despertar seu interesse pelo conteúdo, por ser algo inovador.



A unidade 1 é dividida em 3 capítulos , os quais são, respectivamente, *Romantismo-Substantivo- O relato de experiências vividas*; que, em sua seção literária, apresenta basicamente o contexto de produção e recepção do romantismo; *O romantismo no Brasil (I) - O adjetivo- O cartaz e o anúncio publicitário*, que no item de literatura apresenta a produção de Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo, e o terceiro capítulo, *O romantismo no Brasil (II) - O artigo; O documentário*, que traz a poesia de Castro Alves.

Para a nossa análise, optamos pelo capítulo 3, que representou a unidade 1 em nosso estudo. Essa escolha deu-se pela representatividade de Castro Alves no Período romântico, que, inclusive, tem um poema com o mesmo tema da pintura exposta na abertura da unidade. Assim, por meio do capítulo 3 e de tudo o que já pontuamos sobre a unidade, discutiremos em quais aspectos ela pode ser favorável à formação de leitores.

O capítulo 3 traz uma abordagem sobre a terceira geração romântica, sendo que o capítulo 2 apresenta a primeira geração do romantismo. A seguir, veremos como o manual didático expõe ao seu leitor esta terceira fase romântica brasileira.

## LITERATURA

### A poesia de Castro Alves

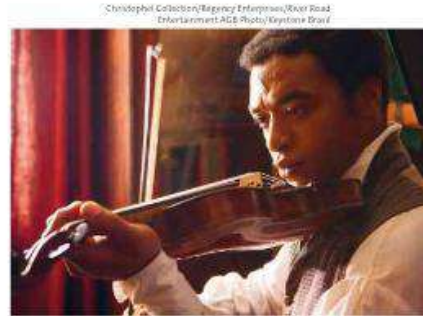
#### A terceira geração romântica

No Brasil, na segunda metade do século XIX, a extinção do tráfico negreiro, ocorrida em 1850, e a emergência de novas forças econômicas – como o desenvolvimento da economia cafeeira e o crescente comércio nos centros urbanos – fomentavam mudanças de concepções, de visões de mundo e do homem. Progressivamente, ideias republicanas e abolicionistas conquistavam a intelectualidade e desafiavam os redutos conservadores (imperialistas e escravocratas) da sociedade brasileira. Foi nesse contexto que os poetas da terceira geração romântica exerceram, entre as décadas de 1860 e 1870, um importante papel na divulgação dessas novas ideias.

Tais poetas, influenciados principalmente pelo escritor francês Victor Hugo, voltaram-se para os problemas sociais, deslocando o centro de atenção do “eu” para o “outro”, ou seja, do mundo interior para o mundo exterior.

A terceira geração romântica foi chamada *condoreira* ou *hugoana*, em razão da influência que recebeu de Victor Hugo. O condor, ave de grande porte e altos voos, é representativo da visão que os poetas tinham de si: detentores de anseios nobres, elevados, que viam longe. Portanto, a poesia que produziram, vigorosa e retumbante, de voo alto, era o reflexo de tais anseios e um meio que acreditavam ser capaz de suscitar mudanças na mentalidade e, assim, interferir no processo social.

Castro Alves é a principal expressão poética do condoreirismo. Além dele, destacam-se também Pedro Luís (1839-1884) e Sousândrade (1833-1902), autor cuja obra se distancia, em certos aspectos, da estética romântica.



Cena de 12 anos de escravidão (2013), filme baseado na vida real de Solomon Northup, um negro livre norte-americano que é feito escravo.

#### Castro Alves

Antônio de Castro Alves nasceu em 1847, na cidade de Curralinho, hoje Castro Alves, na Bahia. Ainda muito jovem, mudou-se com os pais para Salvador, onde fez seus estudos básicos. Em 1864, começou a cursar Direito, em Recife. Ali frequentou a vida intelectual e boêmia, participou de grupos abolicionistas e republicanos e teve seu talento reconhecido com a declamação e a publicação de seus poemas na imprensa.

Dos 19 aos 21 anos relacionou-se com a atriz portuguesa Eugênia Câmara, a quem dedicou vários poemas. Sob a influência da atriz, escreveu a peça *Gonzaga*, que foi elogiada por José de Alencar e Machado de Assis. Além do reconhecimento de importantes autores da época, Castro Alves arrebatou calorosos aplausos pela intensa expressividade de sua poesia amorosa e social, no meio acadêmico, nos teatros, nos púlpitos e nos salões de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

Em 1868, em São Paulo, feriu-se acidentalmente com um tiro no pé esquerdo, amputado um ano depois. Debilitado pela cirurgia e pelo agravamento da tuberculose, regressou a Salvador, onde publicou, em 1870, *Espumas flutuantes*. No ano seguinte, aos 24 anos, morreu vítima da tuberculose. Postumamente, foram publicados *Gonzaga ou a revolução de Minas*, *A cachoeira de Paulo Afonso* e *Os escravos*.



Castro Alves

Imagem 34 - Fonte: CEREJA et al, V. 1, 2016, V. 2, p. 69.

Como se percebe na imagem, o LD fez uma ampla discussão sobre a terceira fase romântica no Brasil, inclusive contextualizando-a historicamente, o que, para o aluno do Ensino Médio, é muito importante, pois tal associação facilita o entendimento do texto.

Ao lado do texto, o manual didático expõe a foto de uma cena do filme *12 anos de escravidão* (2013), o que já é um recurso para ajudar a turma a compreender melhor o momento histórico em que se inseria o Romantismo.

Na página seguinte, ainda há ampla discussão sobre o estilo literário do autor, que produziu a poesia lírica, a épica social e o drama; dessa forma, o material expõe as temáticas de Castro Alves, as quais são: o abolicionismo, seu grande tema, que lhe rendeu o título de poeta dos escravos; o amor, que em sua poesia lírica apresenta a mulher como um ser autêntico, além de sua produção dramática, com o tema político da inconfidência mineira.

Analisando a abordagem do manual didático, nas páginas 69 e 70, é possível conhecer todo o contexto e estilo de produção literária de Castro Alves. Já na seção *Foco no texto*, há um trecho da 5ª parte de *O navio negreiro- tragédia no mar*, que é um poema da obra *Os escravos*, de Castro Alves, como percebemos nas imagens abaixo:

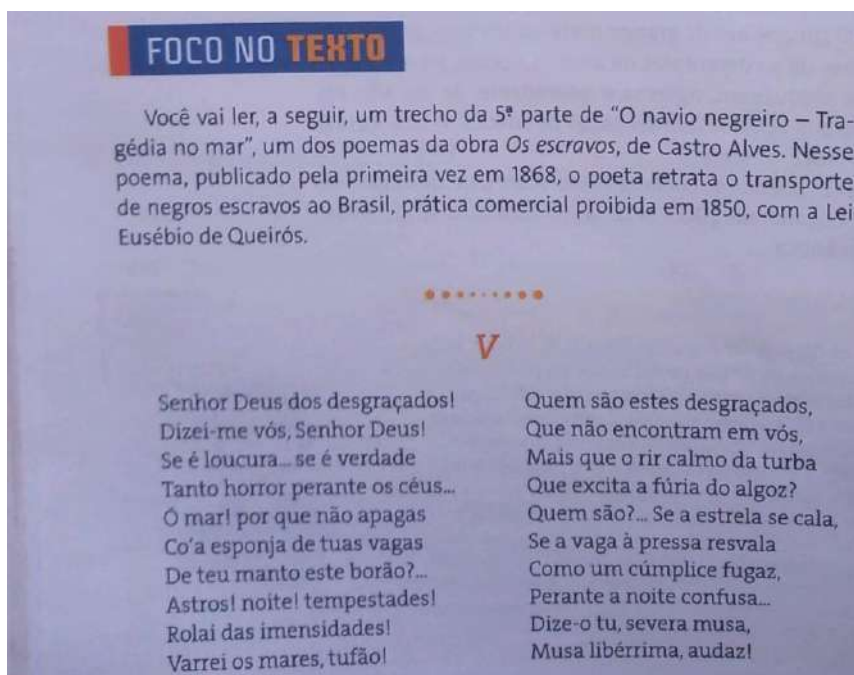


Imagem 35 - Fonte: CEREJA et al, V.2, 2016, p. 70.

São os filhos do deserto  
Onde a terra esposa a luz.  
Onde voa em campo aberto  
A tribo dos homens nus...  
São os guerreiros ousados,  
Que com os tigres mosqueados  
Combatem na solidão...  
Homens simples, fortes, bravos.  
Hoje míseros escravos  
Sem luz, sem ar, sem razão...

São mulheres desgraçadas  
Como Agar o foi também,  
Que sedentas, alquebradas,  
De longe... bem longe vêm...  
Trazendo com tibios passos,  
Filhos e algemas nos braços,  
N'alma – lágrimas de fel.  
Como Agar sofrendo tanto  
Que nem o leite do pranto  
Têm que dar para Ismael...

[...]

Ontem a Serra Leoa,  
A guerra, a caça ao leão,  
O sono dormido à toa  
Sob as tendas d'amplidão...  
Hoje... o porão negro, fundo,  
Infecto, apertado, imundo,  
Tendo a peste por jaguar...  
E o sono sempre cortado  
Pelo arranco de um finado,  
E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,  
A vontade por poder...  
Hoje... cùm'lo de maldade  
Nem são livres p'ra... morrer...  
Prende-os a mesma corrente  
– Férrea, lúgubre serpente –  
Nas roscas da escravidão,  
E assim roubados à morte,  
Dança a lúgubre coorte  
Ao som do açoite... Irrisão!...

[...]

(In: Castro Alves. Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico por Marisa Lajolo e Samira Campedelli. São Paulo: Abril, 1980, p. 61-3. Literatura comentada).



**Agar:** escrava que foi a segunda mulher do patriarca bíblico Abraão e mãe de Ismael.

**alquebrado:** que anda curvado, devido a cansaço, doença, etc.

**coorte:** conjunto numeroso de pessoas.

**irrisão:** escárnio, zombaria.

**libérrimo:** superlativo de *livre*.

**lúgubre:** que inspira grande tristeza.

**mosqueado:** que tem o corpo salpicado de pintas ou manchas.

**musa:** na mitologia da Grécia antiga, cada uma de nove deusas representadas por jovens belas e virginais, protetoras das artes e das ciências.

**resvalar:** passar, deslizar.

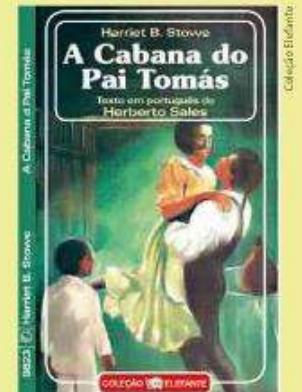
**Serra Leoa:** país localizado na região oeste do continente africano.

**tibio:** sem vigor, sem força.

### A cabana do pai Tomás

Considerado um dos clássicos da literatura universal, o livro *A cabana do pai Tomás*, da norte-americana Harriet Beecher Stowe, publicado em 1852, narra a emocionante história de um velho escravo negro, pai Tomás. Os sofrimentos pelos quais ele e os demais escravos que são personagens do romance passam comoveram a opinião pública norte-americana e serviram de inspiração para o movimento abolicionista do Norte dos Estados Unidos. O impacto produzido pela obra foi tão grande que o presidente Lincoln, ao conhecer a escritora, disse: "Então é a senhora a mulher que escreveu o livro que causou essa grande guerra". Ele se referia à Guerra de Secessão, travada entre os Estados escravocratas do Sul e os abolicionistas do Norte.

No Brasil do século XIX, *A cabana do pai Tomás* teve uma repercussão significativa no meio literário, conforme se observa em registros de escritoras como José de Alencar, Machado de Assis, Joaquim Manuel de Macedo, Joaquim Nabuco e Bernardo Guimarães, autor da conhecida obra *Escrava Isaura*.



**Erro! Autoreferência de indicador não válida.** Imagem 36 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 71.

Nas imagens, vemos o trecho do poema épico *O navio negreiro- tragédia no mar*, de Castro Alves e, logo abaixo, há um vocabulário com os verbetes que são, supostamente, mais enigmáticos para os alunos, tal recurso facilita a leitura, pois sabemos da profundidade e complexidade dos versos do referido poema.

Analisaremos a seguir as atividades propostas pelo LD; no total são 6 questões, que discorrem sobre o primeiro texto e estão dispostas nas imagens que seguem:

1. O eu lírico de um poema pode-se dirigir a alguém ou a algo que esteja presente ou ausente, que seja animado ou inanimado, concreto ou abstrato, para exprimir lamentos, pedidos, censuras. Esse recurso retórico é uma figura de linguagem, chamada *apóstrofe*.
  - a. Identifique as apóstrofes empregadas nas duas primeiras estrofes do poema.
  - b. Nessas duas estrofes, que pedidos o eu lírico faz aos seus interlocutores?
  - c. Que efeito o emprego das apóstrofes produz no texto?
2. A partir da terceira estrofe, há uma mudança de voz no poema.
  - a. De quem é essa voz?
  - b. Que informações essa nova voz introduz no poema? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Imagem 37 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 71.

3. Na terceira estrofe, há o retrato dos escravos negros.
    - a. Nessa estrofe, o poeta associa a ideia de liberdade a imagens que evocam luminosidade e movimento. Que palavras ou expressões sugerem luminosidade? Quais sugerem movimento?
    - b. No último verso dessa estrofe, o poeta emprega uma gradação. Que efeito de sentido o uso dessa figura de linguagem produz no texto?
    - c. Nessa gradação, aparece a expressão *sem razão*. De acordo com o contexto, que sentidos podem ser atribuídos a essa expressão?
  4. Na quarta estrofe, o poeta emprega, para retratar a figura da escrava negra, simultaneamente, uma comparação e uma hipérbole.
    - a. Identifique e explique tais figuras de linguagem nessa estrofe.
    - b. Que efeito de sentido a hipérbole produz no texto?
  5. Para retratar o navio negreiro, o poeta cria também imagens que associam, simultaneamente, movimento e sonoridade.
    - a. Identifique na quinta estrofe palavras ou expressões que representam tais imagens.
    - b. O que a "dança", na sexta estrofe, representa?
    - c. Quem são os autores da "irrisão"? Explique.
  6. O poeta produziu esse poema em um momento em que não havia mais o tráfico negreiro, mas a escravidão ainda vigorava. Com base no estudo realizado, conclua: Que estratégias o poeta utiliza para convencer seu ouvinte/leitor de que a escravidão devia ser extinta?
- 2 UNIDADE 1 EU E O MUNDO

Imagem 38 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 72.

Notemos que as questões 1, 2 e 3 conduzem o aluno a interpretar o poema dando algumas pistas a serem analisadas até a terceira estrofe, além de orientar para a identificação de, pelo menos, duas figuras de linguagem, as quais são a apóstrofe e a gradação, mencionadas nas questões 1 e 2, respectivamente- abordagem bastante instigadora.

Dada à complexidade do texto e das questões, supomos ser conveniente a intervenção docente, em algum momento da aplicação do exercício e, nesse caso, o docente poderia escolher um método para esta intervenção. Isso poderia se dar, até mesmo depois de deixar os alunos livres para responderem às questões pois, dessa forma, o professor poderia perceber o quanto os alunos compreenderam os sentidos do texto.

Nas questões 4 e 5, são abordadas as figuras de linguagem presentes no poema, enfoque muito atrativo para o aluno, que se sente desafiado a conseguir identificar tais recursos e os seus sentidos dentro do texto, sendo assim, consideramos positiva tal abordagem.

A questão 6, tem um tom mais discursivo, quando solicita que o leitor “conclua” sobre quais estratégias o poeta utiliza para convencer seu ouvinte/leitor sobre o abolicionismo. Dessa maneira, o aluno tem mais liberdade para argumentar e problematizar a temática, já que o termo “conclua”, por si só, já abre espaço para uma escrita mais autêntica.

Na página 73 do LD, há o poema lírico O ‘adeus’ de Teresa, também de Castro Alves, o poema é bastante imagético e aborda em seus versos o “adeus” da mulher amada. Nesse poema, exalta-se a beleza e o erotismo feminino, sendo que a ênfase está no abandono vindo da mulher, e não da figura masculina.

Quanto às questões propostas pelo LD, nota-se que há um estímulo à leitura e à interpretação minuciosa do poema nas questões 7, 8 e 9. Já a questão 10 trata, exclusivamente, do modo como Castro Alves representou a figura feminina em suas poesias, comparando-o aos outros autores do Romantismo. Nesse sentido, o manual leva o aluno a perceber que a mulher representada por Castro Alves é diferente da representação feita pelos autores da geração anterior, que retratavam uma mulher idealizada e surreal, da qual não se percebia nenhuma determinação de espaço e expressividade, já a mulher em Castro Alves está situada em tempo e espaço e tem sentimentos e reações, além de ter aspectos físicos biologicamente reconhecidos como a sensualidade e o erotismo.

Mediante tal análise, percebemos o quanto o material didático estimula o aluno a compreender de fato o que está expresso nos poemas, já que as perguntas exigem uma leitura atenta ao texto, conduzindo o leitor a uma interpretação profunda.

Entretanto, ainda sentimos que poderia se estimular mais a contextualização do conteúdo, por meio do levantamento de questões sociais para as quais o texto aponta, levando o estudante a relacionar o texto literário com temas da sociedade contemporânea, por exemplo. Assim, não percebemos, da parte do manual didático, a orientação para estratégias de leitura que vão além da mera leitura para resolução de questões. Essa é uma característica do manual didático que é desfavorável à formação de leitores.

*O tempo de cada um* é o nome da segunda unidade do LD em análise, e tem como enfoque a prosa romântica brasileira. Então, nesta unidade, o aluno do segundo ano do Ensino Médio conhecerá os romances indianista, regional, urbano e a prosa gótica, bem como, os principais autores que representaram esses gêneros românticos no Brasil. Observemos, na imagem a seguir, a abertura da unidade 2:



Imagem 39 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 98



**PROJETO**

**NOITE LITERÁRIA**

Participe, com toda a classe, da produção de um *sarau literário*, no qual você e seus colegas vão declamar poemas românticos, fazer leitura dramática de crônicas produzidas por vocês e, ainda, lançar uma revista literária.

---

**C8 Ilustrada** • • • TERÇA-FEIRA, 15 DE ABRIL DE 2010

**Polêmicas**

**POLEMICAS** Por causa do cabelo, o cantor brasileiro passou a ser chamado "dread", como o reggae. Mas antes que o termo se torne comum, o cantor de reggae, Chris Rock, decidiu cortar o cabelo. Ele se inspirou no cantor de reggae, Chris Rock, e decidiu cortar o cabelo. Ele se inspirou no cantor de reggae, Chris Rock, e decidiu cortar o cabelo. Ele se inspirou no cantor de reggae, Chris Rock, e decidiu cortar o cabelo. Ele se inspirou no cantor de reggae, Chris Rock, e decidiu cortar o cabelo.

**Pelos cabelos**  
JOÃO PEREIRA COUTINHO



Chris Rock, o cantor de reggae brasileiro, decidiu cortar o cabelo. Ele se inspirou no cantor de reggae, Chris Rock, e decidiu cortar o cabelo. Ele se inspirou no cantor de reggae, Chris Rock, e decidiu cortar o cabelo. Ele se inspirou no cantor de reggae, Chris Rock, e decidiu cortar o cabelo.

**FOLHA DE SPALDO**

... e a "persecução" do escritor contra o Brasil? Debatido desde os tempos de Castro Alves, os críticos brasileiros costumam avaliar o escritor estrangeiro com base em critérios que não são os mesmos que os brasileiros usam.



(Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruczyński. *Poesia visual*, São Paulo: Global, 2001).

O céu da Pátria estava coalhado de estrelas, as frondosas matas serviam de abrigo àquela indiana raça, que, feliz e contente, desfilava o corpo seminudo e de porte altivo. Pelo menos dentro da ótica daquela geração inaugural do romantismo no Brasil. Admita-se, visto que, ao invés de uma colônia sem autonomia, o Brasil dos românticos havia rompido os laços de dependência com a metrópole portuguesa, fixando, consequentemente, comportamentos e expectativas fundadas na exaltação dos elementos mais característicos da Nação.

(Adilson C. Itellii. *O Romantismo*. 4. ed., São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 46.)

Imagem 40 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 99

A primeira página da unidade apresenta a pintura romântica *O combate entre Giaour e o Paxá*, de Eugène Delacroix, que se inspirou no poema narrativo “O Giaour”(1813), do poeta inglês Lord Byron. A cena retratada na pintura é do confronto entre Giaour e Hassan, que teria matado, por afogamento, a personagem Leila, devido ao seu amor por Giaour e, em vingança, Giaour mata o rival.

O poeta escreveu o poema, após descobrir, em Atenas, a tradição turca de se lançar ao mar as mulheres consideradas culpadas de adultério. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de os docentes fazerem abordagens contextualizadas, ligadas aos objetos culturais representados nas obras didáticas, a fim de se estabelecerem debates acerca das temáticas sociais presentes em cada objeto cultural.

Ainda se faz necessário, pontuar que o manual didático expôs a pintura romântica de Delacroix devido ao grande interesse dos escritores românticos

brasileiros, pelo exótico, pela cultura oriental, bem como por temas históricos, questão que não foi explicitada pelo LD.

Na segunda página de abertura da unidade, há a proposta de um projeto cujo título é *Noite literária*, que orienta a turma para um sarau literário no qual os alunos farão declamações de poemas românticos, leituras dramáticas de crônicas a serem produzidas pelos próprios alunos e o lançamento de uma revista literária. Como se percebe pelo anúncio, o projeto é bastante dinâmico, sendo um estímulo em potencial para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do público discente; além de ter o seu foco na grade literária, o que, por si só, já é um incentivo ao gosto pela leitura.

Logo abaixo, há outros recursos visuais e verbais que chamam a atenção do aluno para o conteúdo a ser trabalhado nos capítulos, como, por exemplo, o texto de Adilson Citelli, que discorre sobre o Romantismo no Brasil. Tais elementos, que compõem a abertura da unidade, conectam-se ao conteúdo geral da unidade.

A unidade 2 divide-se nos capítulos, 1, *A prosa romântica no Brasil (I)- O numeral- A crônica (I)*, que, na grade de literatura, trata do romance indianista e do romance regional; 2, *A prosa romântica no Brasil (II)- O pronome (I)- A crônica*, que aborda o romance urbano de Manuel Antônio de Almeida e de José de Alencar e capítulo 3, *A prosa romântica no Brasil (III)- O pronome (II) - Edital, estatuto e ata*, que, na seção literária, apresenta a prosa gótica de Álvares de Azevedo, com um fragmento de *Noite na taverna*.

Para nossa análise, optamos pelo capítulo 1, que trata da prosa romântica indianista e regional, sendo José de Alencar o principal representante da prosa romântica indianista. Já Visconde de Taunay destacou-se no gênero romântico regional. Observemos a abertura do capítulo por meio da imagem 41:

## LITERATURA

## O romance indianista e o romance regional



Nesta unidade, você vai estudar a prosa romântica, que teve no romance a sua maior expressão. O grande desenvolvimento que esse gênero experimentou no século XIX tem relação, principalmente, com as transformações sociais ocorridas após as revoluções burguesa e industrial na Europa. O retrato de uma sociedade em contínuo processo de mudança era um desafio para os gêneros literários clássicos (a epopeia, a tragédia e a lírica), enquanto o romance, um gênero mais flexível quanto a temas e a aspectos formais, tinha maior possibilidade de corresponder aos novos anseios de representação dessa época. Além disso, a produção literária na Europa já não era mais financiada por reis, príncipes e aristocratas, e sim por livreiros, que pretendiam conquistar um público leitor crescente, formado sobretudo pela classe burguesa. A necessidade de os romances serem acessíveis a um público leitor menos instruído acabou contribuindo para o desenvolvimento de determinadas inovações técnicas no gênero, como descrições abundantes, explicações ao longo do texto e linguagem mais clara e direta.

*Os Mundurucu às margens de um afluente do rio Madeira (1862), de François August Bird.*

Imagem 41 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 100

Na primeira página do capítulo, expõe-se *Os Mundurucu às margens de um afluente do rio Madeira* (1862), uma pintura de François August Bird. Embora estando mais escura no LD, o que dificulta a visualização clara dos seus elementos, visualizando a partir de outros suportes, vemos mais claramente uma combinação de cores que variam entre os tons claros e escuros, contrastando a luz do sol com o sombrio da mata; o brilho do sol resplandece entre os galhos das árvores e os indígenas são representados como protagonistas da cena.

Dessa maneira, a pintura de Bird exalta a natureza brasileira e a cultura indígena, nela estão presentes características fortes do romantismo indianista

brasileiro. Nesse sentido, a obra é um excelente recurso para introdução do conteúdo romântico indianista.

Após a exibição da pintura, os autores fazem uma contextualização da prosa romântica brasileira, que foi influenciada pela cultura europeia e pelas mudanças ocorridas após a revolução burguesa e industrial na Europa e segue-se com uma discussão sobre a produção literária de José de Alencar, como se observa na imagem 42:

No Brasil, após a chegada da família real e a proclamação da Independência, o contato com a Europa ampliou-se significativamente, de maneira que a moda, as artes, a literatura e os costumes europeus, sobretudo franceses, tornaram-se nossas principais referências culturais. Esse foi o contexto que levou à difusão, no Brasil, na primeira metade do século XIX, de romances europeus, em língua original ou traduzidos. Como consequência do grande sucesso desses romances, escritores nacionais iniciaram a produção do gênero no país e, orientados pela concepção romântica de valorizar a cultura, as raízes e as tradições nacionais, produziram romances que podem ser classificados como *indianistas, históricos, regionais e urbanos*. José de Alencar, pela extensão e pela qualidade de sua obra, é considerado o principal romancista do Romantismo brasileiro.

## José de Alencar

Atento à produção de uma literatura nova, de caráter nacional, José de Alencar representou as diversas faces da vida brasileira nos romances indianistas, regionalistas, urbanos e históricos que produziu.

Inspirado no mito do bom selvagem e na valorização das raízes nacionais, o romancista se voltou para o índio e a natureza, eleitos como os representantes da nossa nacionalidade, e escreveu *O guarani*, *Iracema – lenda do Ceará* e *Ubirajara*, os principais romances indianistas românticos. Nessas obras, os costumes e as tradições indígenas, os animais e a vegetação de nossas terras são descritos detalhadamente, enquanto os heróis indígenas são representados de maneira idealizada e têm entre suas principais características a pureza, a lealdade e a coragem.

Em *Iracema*, é narrada a história de amor entre uma índia tabajara e um português, situada no período inicial da colonização do Brasil. A heroína, Iracema, filha do pajé Araquém, deveria manter-se virgem, porque era consagrada a Tupã e guardava o segredo da jurema, uma bebida utilizada em rituais de sua tribo. Porém, ao se apaixonar por Martim, a índia abandona suas tradições e seu povo para viver com o guerreiro branco.

### José de Alencar

Filho de um senador liberal, José Martiniano de Alencar nasceu em Messejana, no Ceará, em 1829. Ainda criança, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, na época a capital do Império, onde completou os estudos básicos. Fez o curso de Direito entre 1845 e 1850, parte em São Paulo e parte em Olinda. Exerceu a advocacia e trabalhou em jornais, primeiramente como cronista, no *Correio Mercantil*, e depois como redator, no *Diário do Rio de Janeiro*. Nesse segundo jornal saíram em folhetim seus primeiros romances: *Cinco minutos* (1856), *A viuvinha* (1857) e *O Guarani* (1857), obra que o tornou um escritor conhecido na época.

Participou também da política do país, na qual assumiu uma linha conservadora. Teve vários mandatos como deputado e chegou a ser ministro da Justiça, em 1868.

Alencar produziu peças teatrais, como *As asas de um anjo* e *Mãe*, e, nas décadas de 1860 e 1870, publicou diversos romances, como *Lucíola* (1862), *Iracema – lenda do Ceará* (1865), *O gaúcho* (1870), *Ti* (1872), *Ubirajara* (1874), *Senhora* (1875), entre outros.

Em 1877, o escritor fez sua única viagem à Europa, em busca de tratamento para a tuberculose. Faleceu nesse mesmo ano, no Rio de Janeiro.

### A literatura em letras de canção

O índio Peri e sua amada Ceci, personagens do romance *O Guarani*, de José de Alencar, serviram de inspiração para o cantor e compositor Lenine no canção "Tubi tupy".

Meu nome é tupy  
Guaicuru  
Meu nome é Peri  
De Ceci  
Sou neto de Caramuru  
Sou Galdino, Juruna e Raoni



Lenine. Luciana Moura/Estadão



Arquivo: Acervo/Infra

Imagem 42 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 101.

Dadas essas informações, o grupo discente consegue compreender melhor o cenário de produção do texto a ser lido, nas páginas subsequentes. Nesse sentido, acreditamos que uma breve apresentação dos contextos de produção dos períodos

literários é algo importante nos manuais didáticos, pois o estudante consegue compreender que a literatura é socialmente engajada, situando-se em determinados períodos históricos. Porém faz-se necessário que os autores dos LD's estejam atentos à forma como tais informações são apresentadas ao aluno, a fim de que os conteúdos sejam de fato um estímulo à leitura integral das obras literárias.

Na seção “Foco no texto” há o capítulo XXVIII da obra *Iracema*, de José de Alencar, como se pode observar nas imagens a seguir:

A história de Iracema é uma lenda, criada por Alencar, que representa a origem do Ceará e o nascimento do primeiro cearense, ou, em uma perspectiva mais abrangente, do primeiro brasileiro. Para a criação da lenda, o autor se baseou em uma figura histórica, a do jovem colonizador Martim Soares Moreno, que, junto com os índios JACAÚNA e POTI, iniciou em 1608 a colonização da costa do Ceará.

### FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, um capítulo de *Iracema*.

#### XXVIII

Uma vez o cristão ouviu dentro em sua alma o soluço de Iracema: seus olhos buscaram em torno e não a viram.

A filha de Araquém estava além, entre as verdes moitas de ubaia, sentada na relva. O pranto desfiava de seu belo semblante; e as gotas que rolavam a uma e uma caíam sobre o regaço, onde já palpitava e crescia o filho do amor. Assim caem as folhas da árvore viçosa antes que amadureça o fruto.

– O que espreme as lágrimas do coração de Iracema?  
 – Chora o cajueiro quando fica tronco seco e triste. Iracema perdeu sua felicidade, depois que te separaste dela.  
 – Não estou eu junto de ti?  
 – Teu corpo está aqui; mas tua alma voa à terra de teus pais, e busca a virgem branca, que te espera.

Martim doeu-se. Os grandes olhos negros que a indiana pousara nele o tinham ferido no íntimo.

– O guerreiro branco é teu esposo; ele te pertence.  
 Sorriu em sua tristeza a formosa tabajara:  
 – Quanto tempo há que retiraste de Iracema teu espírito? Dantes, teu passo te guiava para as frescas serras e alegres tabuleiros: teu pé gostava de pisar a terra da felicidade, e seguir o rasto da esposa. Agora só buscas as praias ardentes, porque o mar que lá murmura vem dos campos em que nasceste; e o morro das areias, porque do alto se avista a igara que passa.

– É a ânsia de combater o tupinambá que volve o passo do guerreiro para as bordas do mar, respondeu o cristão.

Iracema continuou:  
 – Teu lábio secou para a esposa; assim a cana, quando ardem os grandes sóis, perde o mel, e as folhas murchas não podem mais cantar quando passa a brisa. Agora só falas ao vento da praia para que ele leve tua voz à cabana de teus pais.

– A voz do guerreiro branco chama seus irmãos para defender a cabana de Iracema e a terra de seu filho, quando o inimigo vier.

A esposa meneou a cabeça:  
 – Quando tu passas no tabuleiro, teus olhos fogem do fruto do jenipapo e buscam a flor do espinheiro; a fruta é saborosa, mas tem a cor dos tabajaras; a flor tem a alvura das faces da virgem branca. Se cantam as aves, teu ouvido não gosta já de escutar o canto mavioso da graúna, mas tua alma se abre para o grito do japim, porque ele tem as penas douradas como os cabelos daquela que tu amas!

– A tristeza escurece a vista de Iracema, e amarga seu lábio. Mas a alegria há de voltar à alma da esposa, como volta à árvore a verde rama.



*Iracema* (1881), de José Maria de Medeiros (1849-1925).

**abati:** milho.  
**graúna:** pássaro de penas pretas.  
**icó:** região do Ceará que, atualmente, é um município desse Estado.  
**igara:** canoa.  
**jenipapo:** fruto de cor escura, com palpa marrom, succulenta, doce e ácida.  
**murtá:** arbusto de folhagem verde-escura.  
**tabuleiro:** faixa de terra com poucas árvores ou arbustos.  
**tupinambá:** grupo indígena que habitava a costa brasileira.  
**ubaia:** um tipo de arbusto.

– Quando teu filho deixar o seio de Iracema, ela morrerá, como o abati depois que deu seu fruto. Então o guerreiro branco não terá mais quem o prenda na terra estrangeira.

– Tua voz queima, filha de Araquém, como o sopro que vem dos sertões do Icó, no tempo dos grandes calores. Queres tu abandonar teu esposo?

– Não veem teus olhos lá o formoso jacarandá, que vai subindo às nuvens? A seus pés ainda está a seca raiz da murta frondosa, que todos os invernos se cobria de rama e bagos vermelhos, para abraçar o tronco irmão. Se ela não morresse, o jacarandá não teria sol para crescer tão alto. Iracema é a folha escura que faz sombra em tua alma; deve cair, para que a alegria alumie teu seio.

O cristão cingiu o talhe da formosa índia e a estreitou ao peito. Seu lábio pousou no lábio da esposa um beijo, mas áspero e morno.

(José de Alencar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1979. p. 66-7.)

**Erro! Autoreferência de indicador não válida.** Imagem 44 - Fonte: CEREJA et al, V.2, 2016, p.103.

O fragmento escolhido pelos autores narra um momento intenso vivido pelos amantes da narrativa e, é uma ótima oportunidade para uma leitura compartilhada em sala de aula, mas é necessária uma contextualização feita pelo docente. Observemos as atividades propostas pelo manual didático:

1. Leia o boxe "Uma literatura nacional" e o seguinte trecho do texto.

.....

"O pranto desfiava de seu belo semblante; e as gotas que rolavam a uma e outra caíam sobre o regaço, onde já palpitava e crescia o filho do amor. Assim caem as folhas da árvore viçosa antes que amadureça o fruto.  
 – O que espreme as lágrimas do coração de Iracema?  
 – Chora o cajueiro quando fica tronco seco e triste. Iracema perdeu sua felicidade, depois que te separaste dela."

.....

a. No trecho, há o emprego de comparação nas falas do narrador e de Iracema. Quais são os elementos comparados?

b. Que emprego pouco comum quanto à pessoa gramatical se observa na fala de Iracema? Justifique sua resposta com elementos do texto.

c. Considerando-se o projeto de construção de uma literatura nacional imaginado por Alencar, que efeito de sentido o emprego de comparação e de construção pouco comum quanto à pessoa gramatical produz no texto?

**Uma literatura nacional**

No texto "Carta ao Dr. Jaguaribe", publicado no início da obra *Iracema*, José de Alencar expôs seu projeto de construção de uma literatura nacional.

Eis um trecho desse texto:

Gonçalves Dias é o poeta nacional por excelência [...]. Em suas poesias americanas aproveitou muitas das mais lindas tradições dos indígenas [...].

Entretanto, os selvagens de seu poema falam uma língua clássica [...] eles exprimem ideias próprias de um homem civilizado, e que não é verossímil tivessem no estado da natureza.

Sem dúvida que o poeta tem de traduzir em sua língua as ideias, embora rudes e grosseiras, dos índios [...] é preciso que a língua civilizada se molde quanto à singeleza primitiva da língua bárbara; e não represente imagens e pensamentos indígenas senão por termos e frases que ao leitor pareçam naturais na boca do selvagem.

O conhecimento da língua indígena é o melhor critério para a nacionalidade em literatura. Ele nos dá não só o verdadeiro estilo, como as imagens poéticas do selvagem, os modos do seu pensamento, as tendências de seu espírito, e até as menores particularidades de sua vida.

É nessa fonte que deve beber o poeta brasileiro; é dela que há de sair o verdadeiro poema nacional, tal como eu o imagino.

(Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, São Paulo: Edusp, 1979)

Imagem 45 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 103.

Analisando a atividade, nota-se que as questões de 1 a 3 cobram do aluno atenção para detalhes de cunho estilístico, linguístico, gramatical e teórico e, sendo assim, tais questionamentos conduzem o leitor a aprofundar-se na leitura do texto. Além disso, tal abordagem logra mais efeito, quando o professor dá liberdade para o estudante responder à atividade de maneira independente, estimulando, assim, o seu autodidatismo e sua capacidade de compreensão leitora.

Nas questões de 2 a 4 são trabalhados conceitos próprios dos estudos literários, como o conceito de prosa poética e aspectos teóricos da narrativa para serem observados no texto em estudo.

Já as questões 5, 6 e 7 expõem alguns elementos que sugerem a relação da obra com a história dos nativos brasileiros e o início de uma cultura miscigenada. Nessa perspectiva, seu enredo pode ser comparado com a história dos nativos que habitavam as terras brasileiras, antes da chegada dos europeus, sugere-se, portanto, que o romance de Alencar teria sido uma forma lendária de contar a história dos nativos, sendo o filho da personagem Iracema a representação da mistura de raças.

Embora o LD não tenha orientado diretamente o seu público para possíveis discussões em torno da temática social da obra, tais questões são propensas para a abertura de discussões em sala de aula acerca do momento histórico a que a obra está relacionada, sendo, portanto, uma oportunidade de se conhecer melhor a história do país. Assim, reafirmamos que a literatura, quando abordada de maneira estratégica, auxilia a formação do ser humano.

Diante dessa análise, depreende-se que o texto foi bem explorado pelo manual didático, quanto ao nível das atividades propostas, pois as questões tiveram um teor acadêmico. Porém, ainda percebemos a ausência de uma orientação para debates em sala de aula, que enriqueceriam os momentos de leitura, ao propor discussões das temáticas sociais para as quais o texto aponta.

O segundo gênero romântico apresentado no capítulo 1 é o romance regionalista, que teve Vinconde de Taunay como seu principal representante. Para introduzir o gênero, o LD faz uma discussão sobre a perspectiva regionalista do romance no Brasil, como se constata na imagem a seguir:



## Visconde de Taunay

A perspectiva nacionalista levou alguns escritores do Romantismo a retratar tradições culturais, paisagens, costumes, modismos, valores e expressões linguísticas de diferentes regiões do Brasil, como o Sul, o Nordeste e o Centro-Oeste.

Além de José de Alencar, com a obra *O gaúcho*, outros escritores exploraram o *romance regional*. Entre eles estão Bernardo Guimarães, com *Escrava Isaura* (1875), Franklin Távora, com *O Cabeleira* (1876), e Visconde de Taunay, com *Inocência*, considerada a obra-prima da literatura regionalista romântica. Esse retrato regionalista iniciado no Romantismo criou em nossa literatura uma tradição na qual se incluem autores como Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz e Jorge Amado, que produziram obras regionalistas no século XX.

A obra de Taunay se distingue pela sobriedade: as personagens são menos idealizadas, os diálogos são naturais e espontâneos e a paisagem é retratada sem excessos.

*Inocência* narra a história de amor entre uma jovem do sertão de Mato Grosso e Cirino, um prático de farmácia que se apresentava como médico. A realização desse amor é, porém, impossível, pois Pereira, pai de Inocência e representante da cultura sertaneja e dos valores locais, havia prometido a filha em casamento a Manecão Doça, um vaqueiro rústico e endinheirado. Outro fato que dificulta a aproximação do casal é a presença de Pereira; o sertanejo vigia constantemente a filha, temendo que Inocência perca a virgindade antes do casamento, o que, sob o ponto de vista dele, seria uma desonra para a família.

Paralelamente à trama amorosa, o naturalista Meyer, um alemão colecionador de borboletas, hospeda-se na pequena propriedade de Pereira por recomendação de Chico, irmão do sertanejo. A presença do alemão na casa de Pereira põe à mostra o choque de valores de pessoas de origens e culturas diferentes.

### FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, um trecho de *Inocência*. Nesse trecho, Pereira apresenta o alemão Meyer à sua filha Inocência, que está acamada em decorrência da malária.

### Visconde de Taunay

Alfredo d'Escagnolle Taunay nasceu em 1843, no Rio de Janeiro, em uma família aristocrática de origem francesa. Coursou a Escola Militar e participou como tenente da Guerra do Paraguai. Em suas expedições militares, Taunay conheceu o interior do Brasil, principalmente o Mato Grosso, o que lhe proporcionou experiência e inspiração para retratar em seus textos a paisagem e a cultura sertanejas.

Teve participação também na vida política do país. Como deputado e depois como senador, eleito pelo partido conservador, defendeu com ardor a abolição dos escravos.

Entre os diversos textos que produziu (narrativas de guerra e de viagem, artigos críticos, romances, entre outros), destaca-se *Inocência* (1872), considerada sua obra-prima.

O escritor faleceu no Rio de Janeiro, em 1899.



Imagem 46 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 105. Imagem 45 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 103.

Analisando o texto, percebemos que houve menção dos outros autores que se dedicaram ao romance regionalista no Brasil. Sendo assim, passa-se uma visão mais panorâmica do conteúdo e, principalmente, incentiva o estudante a conhecer outras obras que fazem parte desse gênero romântico.

A seção *Foco no texto* expõe o capítulo XII, do romance *Inocência* (1872), de Visconde de Taunay:

### FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, um trecho de *Inocência*. Nesse trecho, Pereira apresenta o alemão Meyer à sua filha Inocência, que está acamada em decorrência da malária.

### Capítulo XII A Apresentação

[...]  
Chegou-se o pai juntamente com Meyer e, tomando as mãos da filha, perguntou-lhe com voz meiga e inquieta:  
— Sente-se pior, meu benzinho?  
— Nhor-não, respondeu ela.  
— Pois então!... E preciso não entregar o corpo à moleza... Abra os olhos... Olhe... está aqui este homem (e apontou para Meyer) que é alemão e trouxe uma carta do tio de mecê, o

Imagem 47 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 105.

Chico, lá da Mata do Rio. Quero mostrar que, para mim, vale tanto como se fosse esse próprio parente a nós chegado. Por isso é que venho apresentá-lo...

Ela nada articulou.

– Vamos, diga... Tenho muito gosto em *lhe* conhecer... diga.

Com vagar e acanhamento, repetiu Inocência estas palavras, ao passo que Meyer *lhe* estendia a mão direita, larga como uma barbatana de cetáceo, e franca como o seu coração.

– Gosto, muito gosto tenho eu, disse ele com três ou quatro sonoros arrancos de garganta. Só o que sinto é vê-la doente... Mas o doutor não nos deixará ficar mal; não é... Sr. Cirino?...

E apoiou esta pergunta com um hem? que ecoou por toda a sala.

– A senhora, respondeu o interpelado, precisaria tomar por alguns dias um pouco de bom vinho do Porto, em que se pusesse casca de quina do campo... Mas, onde achar agora vinho? Só na Vila de Sant'Ana...

– Vinho? perguntou Meyer.

– Sim.

– Vinho do Porto?

– Melhor ainda.

– Pois tudo se arranja, na minha canastra tenho uma garrafa do *mais superfino* e com a maior satisfação a ofereço à filha do meu *pom* amigo o Sr. Pereira.

– Oh! Sr. Meyer, agradeceu este com efusão, não sabe quanto *lhe* fico...

– Qual! não tem obrigação, não, senhor. Além do *mais*, sua filha é muito bonita, muito bonita, e parece boa deveras... Há de ter umas cores tão lindas, que eu daria tudo para vê-la com saúde...

Que moça!... Muito bela!

Estas palavras que o inocente saxônio pronunciara *ex abundantia cordis* produziram extraordinário abalo nas pessoas que as ouviram.

Tornou-se Pereira pálido, franzindo os sobrolhos e olhando de esguelha para quem tão imprudentemente elogiava assim, cara a cara, a beleza de sua filha; Inocência enrubesceu que nem uma romã; Cirino sentiu um movimento impetuoso, misturado de estranheza e desespero [...].

Nem reparou Meyer e com a habitual ingenuidade prosseguiu:

– Aqui, no sertão do Brasil, há o mau costume de esconder as mulheres. Viajante não sabe de todo se são bonitas, se feias, e nada pode contar nos livros para o conhecimento dos que leem. Mas, palavra de honra, Sr. Pereira, se todas se parecem com esta sua filha, é coisa muito e muito digna de ser vista e escrita! Eu...

– O Sr. não quer retirar-se? interrompeu Pereira com modo áspero.

– Pois não! replicou o alemão.

E como despedida acrescentou, dirigindo-se para Inocência:

– Chamo-me Guilherme Tembel Meyer, seu humilde criado, e estimo muito conhecê-la por ser a senhora filha de um amigo meu e prender a gente com o seu lindo rosto...



Cartaz do filme *Inocência*.

Imagem 48 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 106

Estendeu então a mão, fez um movimento de cabeça, e acompanhou ao mineiro que já ia saindo, branco de cólera concentrada.

– E que me diz o Sr. deste homem? perguntou a Cirino a meia voz e puxando-o de parte.

– Reparei muito nos seus modos, respondeu-lhe o outro no mesmo tom.

– Nem sei como me contenha... Estou cego de raiva...

(São Paulo; Melhoramentos, 1962. p. 87-9.)

**canastra:** maleta.  
**cetáceo:** espécie a que pertencem os golfinhos, as baleias e os botos.  
**esguelha:** viés.  
**ex abundantia cordis:** com toda a sinceridade, com todo o coração.  
**quina:** árvore cuja casca é rica em quinino, substância utilizada em tratamento contra a malária.

Imagem 49 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 107.

Como percebemos no excerto de *Inocência*, o romance regionalista, diferentemente das outras correntes românticas, não tem como inspiração a cultura

européia, antes, traz nos textos as marcas de especificidades dos grupos sociais de determinadas regiões e outra característica é a simplicidade da fala dos personagens, que é distante de idealizações.

Após o texto, o LD propõe algumas questões sobre a leitura, vejamos como se deu essa abordagem observando a imagem a seguir:

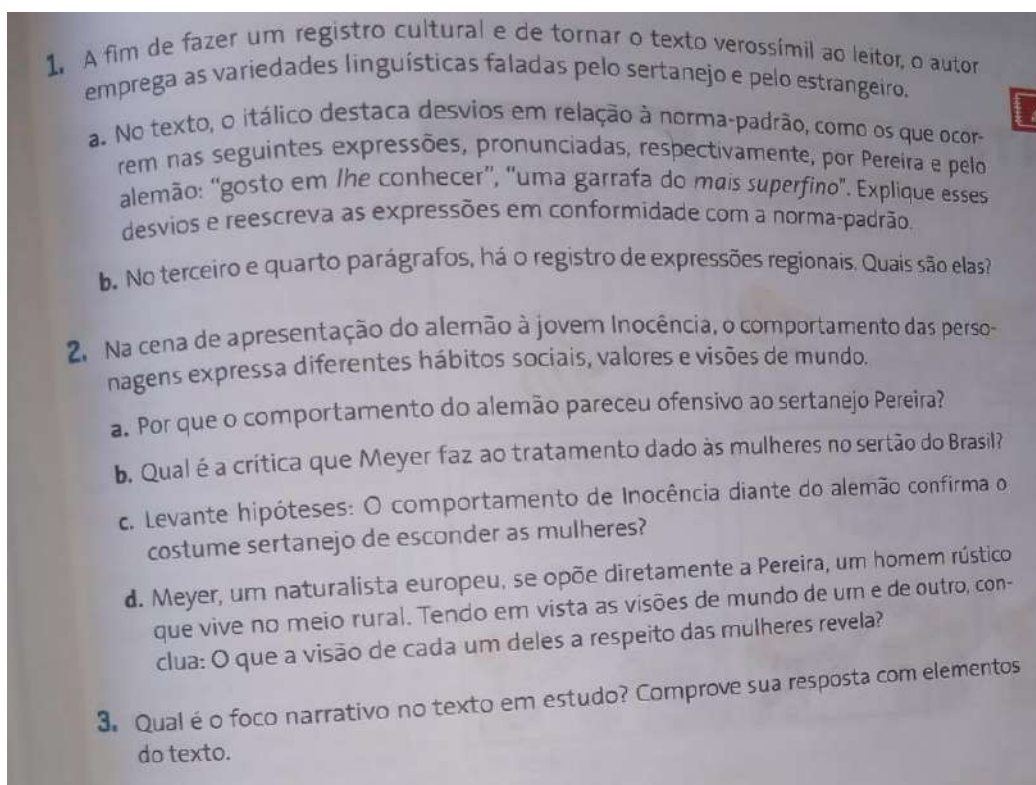


Imagem 50 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 107.

A primeira questão explora bem a linguagem ao expor a variação linguística entre as falas de Pereira e do Estrangeiro, já na letra "b", o aluno é orientado a buscar no texto o registro de expressões regionais. Dessa maneira, a turma consegue compreender que há diferenças linguísticas e que essas variações não devem ser motivo de estigma.

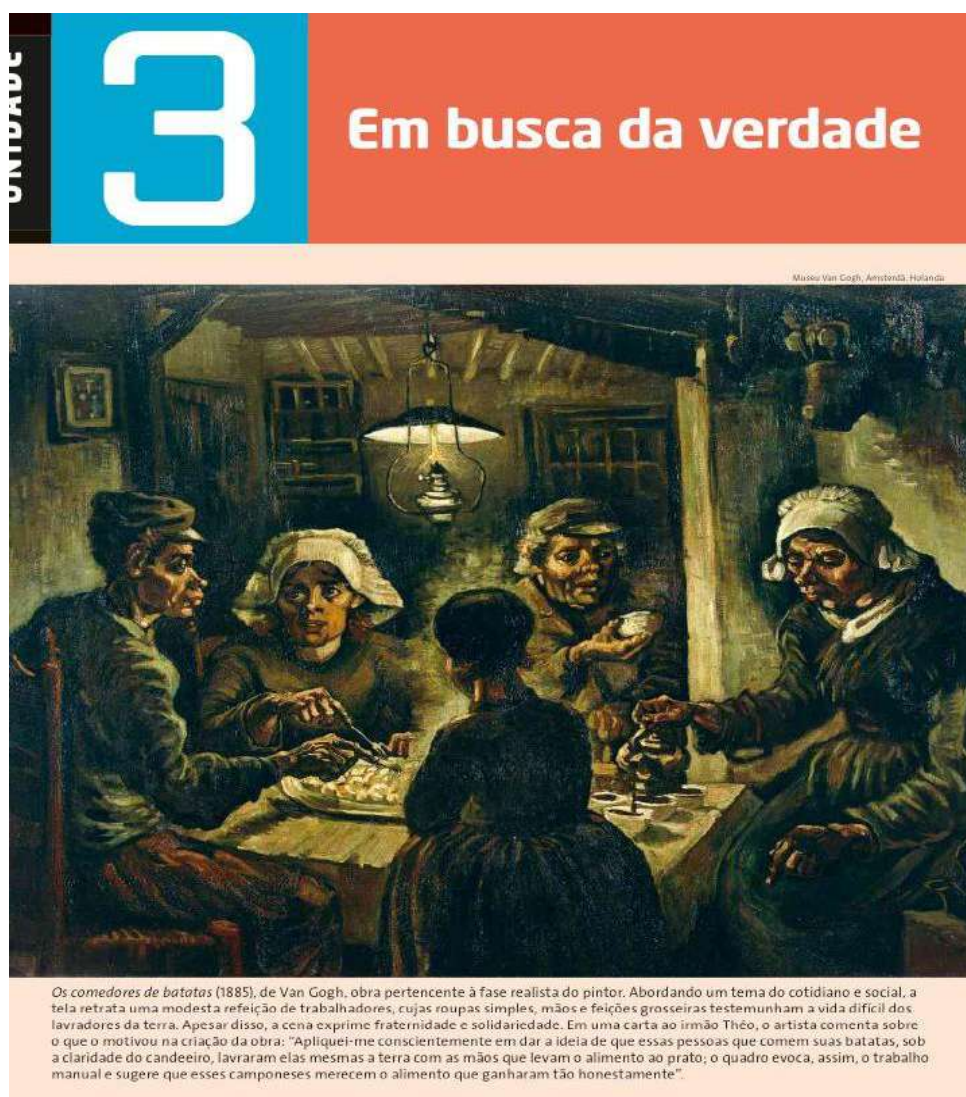
A segunda questão expõe a diferença cultural entre os personagens Pereira e Meyer, que, ao criticar o costume sertanejo de evitar que as mulheres fossem vistas, causou agravo em Pereira, o pai de Inocência; essa questão pode ser mais um eixo para se discutir cultura e costumes.

A terceira questão propõe que o leitor informe o foco narrativo da obra e comprove sua resposta com elementos do texto, assim, o manual didático retoma um

conceito trabalhado anteriormente, performance muito importante, pois a retomada de conceitos ajuda a consolidar a aprendizagem.

A unidade 3, *Em busca da verdade*, do LD em análise tem em sua abertura a pintura realista *Os comedores de batata* (1885), de Vincent Van Gogh. Na obra, o pintor retrata um grupo de camponeses, sob a luz de um candeeiro, em uma casa rústica, cujo teto parece ser muito baixo, além disso, os personagens da cena aparentam cansaço em seus rostos e o ambiente é escuro.

Em carta ao seu irmão, Theo Van Gogh, Vincent esclarece que não pretendia idealizar o camponês, por isso, mostra em sua tela uma cena típica do cotidiano de lavradores, evocando, assim, o trabalho de quem ganha o seu pão lavrando a terra. O realismo dramático chama a atenção na tela.



Na segunda página (Imagem 52) propõe-se um projeto de produção de uma revista montada a partir de notícias, entrevistas e reportagens produzidas pelos próprios alunos, no decorrer dos capítulos. Assim, avaliamos o projeto como um excelente trabalho de aprimoramento da competência leitora e escritora dos discentes.

PROJETO

**FATOS EM REVISTA**

Participe, com seus colegas de grupo, da produção de uma revista com um perfil escolhido por vocês. A revista reunirá notícias, entrevistas e reportagens produzidas por vocês no decorrer da unidade.

(...) se o romancista de ontem escolhia e narrava as crises da vida, os relatos agudos da alma e do coração, o romancista de hoje escreve a história do coração, da alma e da inteligência no estado normal. Para produzir o efeito que ele persegue, isto é, a emoção da simples realidade, e para extrair o ensinamento artístico que dela deseja tirar, isto é, a revelação do que é verdadeiramente o homem contemporâneo diante de seus olhos, ele deverá empregar somente fatos de uma verdade irrecusável e constante.

(Guy de Maupassant. Apud: Alfredo Bosi. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 179.)



The Ingenua Art Library (Vorlana Brasil) - E-mail: contato@vorlana.com.br

**Jornal da manhã (1878)**, de Haynes King. No século XIX, o jornal conquistou um grande número de leitores, colaborando para a formação de um público leitor e para a divulgação de obras literárias.



Arnaldo Antunes

**a palavra vem**

(Arnaldo Antunes. *Todos*. 6. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.)

**Erro! Autoreferência de indicador não válida.** Imagem 52 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 187.

Além de textos que evocam a temática da unidade, há uma pintura que ganha destaque na página, trata-se da tela *O jornal da manhã* (1878), de Haynes King. A pintura exalta o jornal, que ganhou um grande público leitor no século XIX. Assim, a obra pode remeter ao realismo, por retratar a leitura do jornal, que não costuma idealizar os fatos. Além disso, o jornal impresso foi um veículo de textos literários na época.

A unidade 3, em sua grade literária, aborda o realismo, o naturalismo e o parnasianismo, dividindo-se nos capítulos 1, *Realismo*, *Naturalismo* e *Parnasianismo*-

*O verbo (I)- A notícia; 2, O Realismo e o naturalismo no Brasil - O verbo (II)- A entrevista e 3, Parnasianismo- O advérbio- A reportagem.*

Para nossa análise, trabalharemos o capítulo 2, que, em sua seção literária, tem uma abrangência maior, sendo ideal para representar a unidade. Ressaltamos que o capítulo 2 aborda o realismo e o naturalismo no Brasil, com as obras de Machado de Assis e Aluísio Azevedo.

## O Realismo e o Naturalismo no Brasil

### O verbo (II)

### A entrevistista

#### LITERATURA

## O Realismo e o Naturalismo no Brasil: Machado de Assis e Aluísio Azevedo

Os autores realistas rejeitaram a idealização feita nas narrativas românticas, mas, de certo modo, conservaram alguns traços do romance romântico, como a descrição da vida social e a análise psicológica das personagens. Assim, com base na razão, na objetividade e na observação dos fatos e do comportamento humano, o Realismo brasileiro aprofundou de modo singular nos romances a descrição do ambiente, dos costumes urbanos e regionais e a análise do caráter do ser humano e dos conflitos psicológicos.

O Naturalismo se distingue do Realismo por se aproximar mais estreitamente das teorias do evolucionismo de Darwin, do positivismo de Comte e do determinismo de Taine, procurando explicar as condutas humanas como resultado de fatores biológicos e sociais. Assim, para os naturalistas, elementos como a hereditariedade e o meio social eram fatores condicionantes das atitudes e dos destinos de suas personagens.

No Brasil, o Realismo e o Naturalismo tiveram repercussão entre 1870 e 1900, por influência direta de escritores franceses, como Émile Zola, fundador do Naturalismo na França, e de escritores portugueses, como Eça de Queirós.

As obras que marcam o início dessas tendências estéticas no Brasil são, respectivamente, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880), de Machado de Assis, e *O mulato* (1881), de Aluísio Azevedo. Destacam-se também, na prosa realista, Raul Pompeia (1863-1895), com *O Ateneu* (1888), e, na prosa naturalista, Inglês de Sousa (1853-1918), com *O missionário* (1882), e Adolfo Caminha (1867-1897), com *O bom crioulo* (1895).



Retrato de moça, de Almeida Júnior (1850-1899).

#### O realismo de todos os tempos

A representação do que se observa no mundo real – coisas, pessoas ou sentimentos – é um procedimento que se verifica na literatura em diversos períodos da história e em diferentes lugares do mundo. Esse tipo de realismo, portanto, sempre existiu, diferentemente daquele que é considerado um movimento cultural e literário. Este se distingue por ter se manifestado nas literaturas europeias e americanas, na segunda metade do século XIX, como uma oposição ao Romantismo e por representar uma concepção estética que vinculava literatura, filosofia e ciência.

Imagem 53-Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 211

O capítulo 2 inicia-se com uma ampla discussão sobre o realismo brasileiro, mostrando sua distinção do naturalismo e expõe os principais nomes e obras que marcaram as tendências realistas e naturalistas no Brasil. Ao lado do texto introdutório do capítulo, há a pintura *Retrato de moça*, de Almeida Júnior (1850-1899), primeiro artista plástico brasileiro. Suas obras traziam traços realistas e naturalistas, já que o

pintor tinha o gosto por retratar a individualidade das pessoas, portanto, sua pintura é mais um elemento que ajuda a compreender o período realista.

Após uma apresentação do estilo literário de Machado de Assis, o manual didático apresenta um texto que discorre sobre o enredo da célebre obra *Dom Casmurro* (1899), do citado autor e, no texto, expõe-se a ambiguidade presente no romance. Essa apresentação prévia sobre a obra torna-se um incentivo para uma possível leitura de seu texto integral, como observamos na imagem 54:

## Machado de Assis

Além de ser o expoente do Realismo brasileiro, Machado de Assis é também um dos nossos principais escritores.

Na vasta obra que produziu, o autor se notabilizou como um ficcionista que, em linguagem concisa e permeada por ironia e ambiguidade, realizou uma profunda reflexão em torno dos conflitos psicológicos e dos dramas da vida interior. Sua prosa equilibrada, sem excessos descritivos, retrata a paisagem urbana e o homem cotidiano, envolto em suas contradições, incertezas, esperanças e fraquezas.

Nos primeiros romances que escreveu, como *A mão e a luva* (1874) e *Iaiá Garcia* (1878), ainda estão presentes as características estruturais mais gerais do romance do século XIX, pois, embora os caracteres das personagens tenham relevo nas narrativas, sobressai nestas a preocupação com a construção da trama.

A fase de maturidade do escritor se inicia com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, obra publicada como folhetim em 1880, na *Revista Brasileira*, e em forma de livro no ano seguinte. O romance, narrado em 1ª pessoa por Brás Cubas, o "defunto autor", é todo construído em torno da análise da interioridade das personagens. Os fatos narrados desencadeiam, continuamente, reflexões a respeito tanto de traços psicológicos e morais das personagens quanto da condição humana. São dessa fase também os romances *Quincas Borba* (1891), *Dom Casmurro* (1899), *Esau e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908).

## Dom Casmurro

Em *Dom Casmurro*, o protagonista e narrador da história é Bento Santiago (Bentinho/Dom Casmurro). Com o propósito de "atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência", o protagonista se propõe a escrever a história de sua vida, centrada na relação entre ele e Capitu (Capitolina).

Quando adolescentes, Bentinho e Capitu se descobrem apaixonados; porém, havia um impedimento para a concretização desse amor: a promessa da mãe de Bentinho de torná-lo padre. Depois de um tempo no seminário, onde conhece Escobar, que se torna seu melhor amigo, Bentinho consegue se livrar do compromisso clerical. Forma-se em Direito, casa-se com Capitu, tem um filho, Ezequiel, e mantém estreita amizade com o casal Escobar e Sancha. Escobar morre afogado no mar e o protagonista, ao observar o sofrimento de Capitu no velório, começa a suspeitar que sua mulher o traía com o amigo. A semelhança de Ezequiel com Escobar aumenta a desconfiança de Bentinho, provoca conflitos com Capitu e o fim do casamento.

Em *Dom Casmurro*, não há nenhuma prova decisiva a respeito do adultério. Bentinho, um ciumento obsessivo e confesso, apresenta os fatos sob seu ponto de vista, não havendo no romance outra testemunha que confirme ou negue a possível traição da mulher e do amigo. Por isso, a narrativa, toda permeada de ambiguidades, não possibilita uma resposta definitiva em relação à inocência ou à culpa de Capitu.

*Dom Casmurro* e os demais romances de Machado de Assis retratam a paisagem e o ambiente social do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, porém, pela genialidade com que o autor analisa a alma humana, superam as limitações do tempo e do lugar e alcançam uma projeção universal e atemporal.

### Machado de Assis

Filho de um pintor mulato e de uma lavadeira de roupa açoriana, Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) nasceu no Rio de Janeiro.

Dono de vasta cultura literária, adquirida principalmente como autodidata, o escritor exerceu o trabalho de tipógrafo na Imprensa Nacional, foi revisor, redator, resenhista e crítico teatral em jornais e revistas e alcançou altos cargos na administração pública.

Na longa carreira literária que teve, Machado de Assis produziu uma obra vasta e variada, em que se incluem peças teatrais, poemas, crônicas, contos, romances, crítica literária e teatral. Exímio ficcionista, foi um mestre do conto, gênero com que os românticos brasileiros não se ocuparam de modo significativo. Entre os numerosos contos que escreveu, destacam-se: "A cartomante", "Missã do galo", "Uns traços", "A causa secreta", "Teoria do medalhão", "O espelho", "Sereníssima república", "O alienista".

Machado de Assis foi um dos fundadores e o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras.

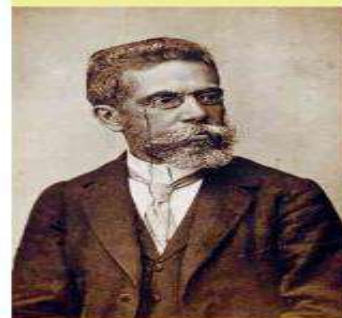


Foto: Biblioteca Nacional

Imagem 54 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 212.

Analisando o texto apresentado sobre o enredo e as questões propostas pelo material didático, é possível notar que houve uma contextualização um tanto estratégica da trama, pois o texto que discorre sobre o enredo parece ter sido,



cuidadosamente, elaborado com o intuito de chamar a atenção do aluno para a leitura do trecho da obra *Dom Casmurro*, exposto logo em seguida.

Vejamos, por meio das imagens a seguir, o capítulo “O debuxo e o colorido”, da obra-prima de Machado de Assis:

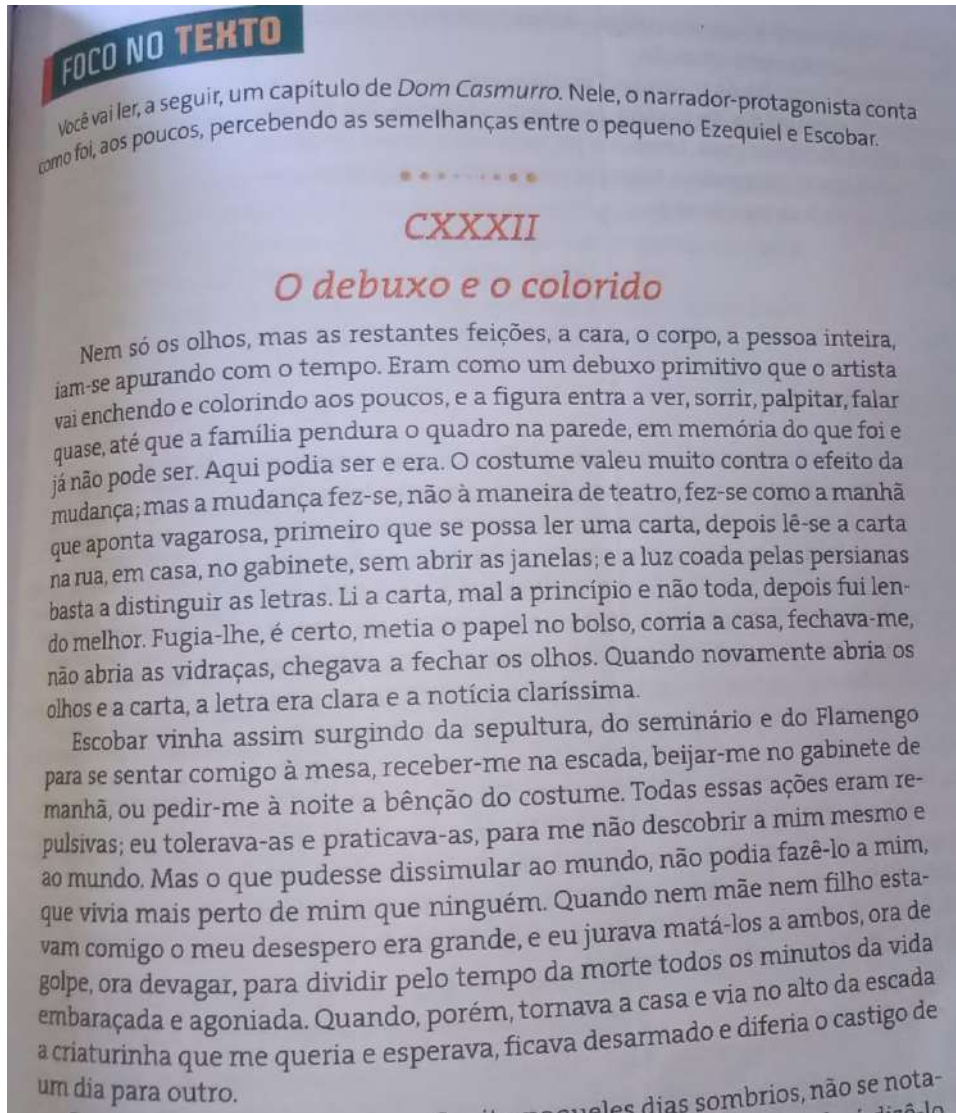
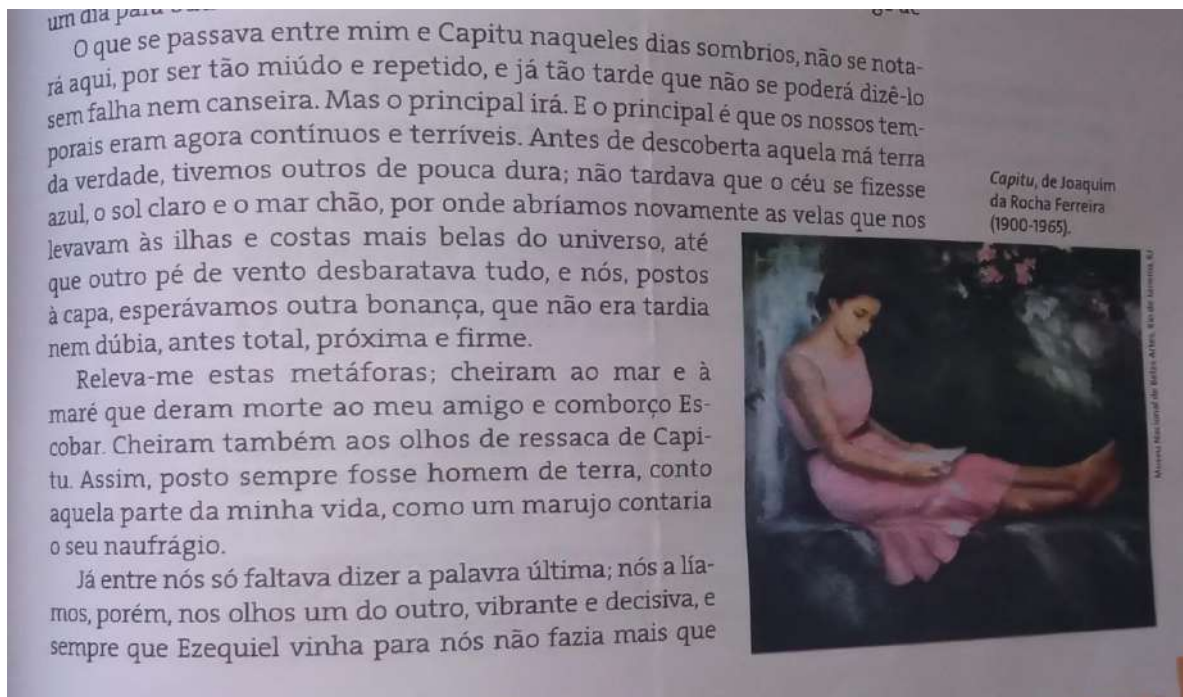


Imagem 55 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 213.

Após a exposição do excerto da obra, o manual didático propõe uma atividade, conforme observamos nas imagens seguintes:



**Erro! Autoreferência de indicador não válida.** Imagem 56 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 213.

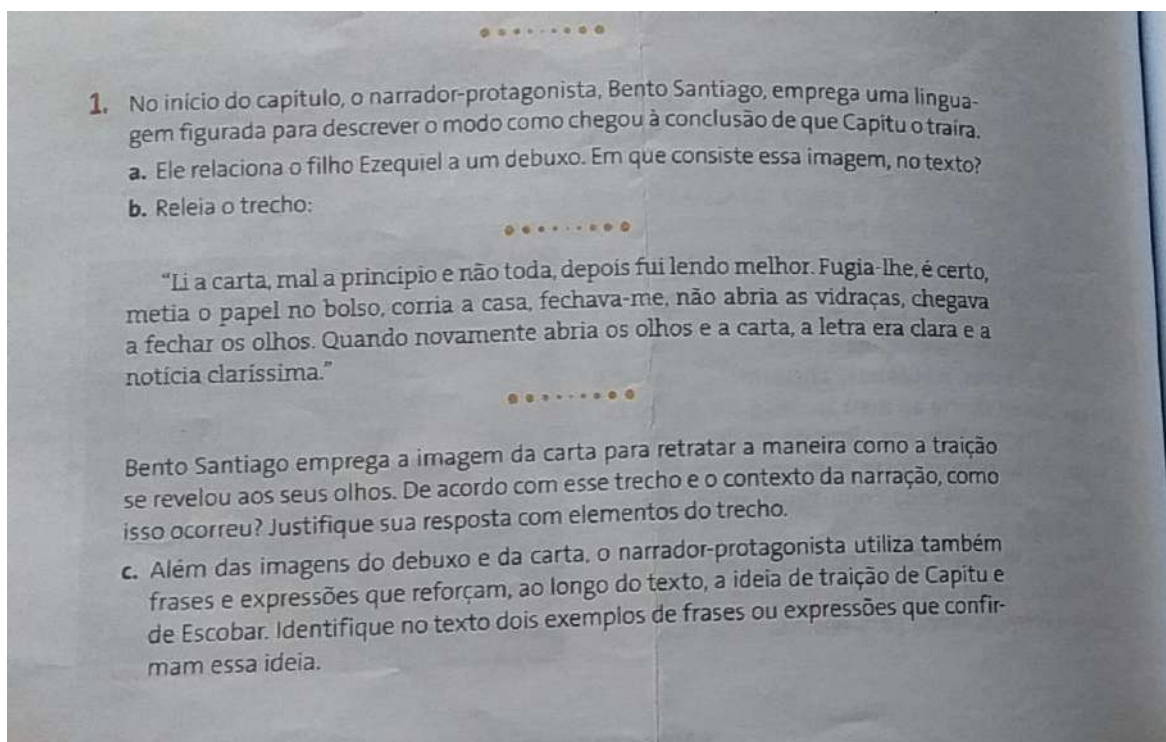


Imagem 57 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 214.

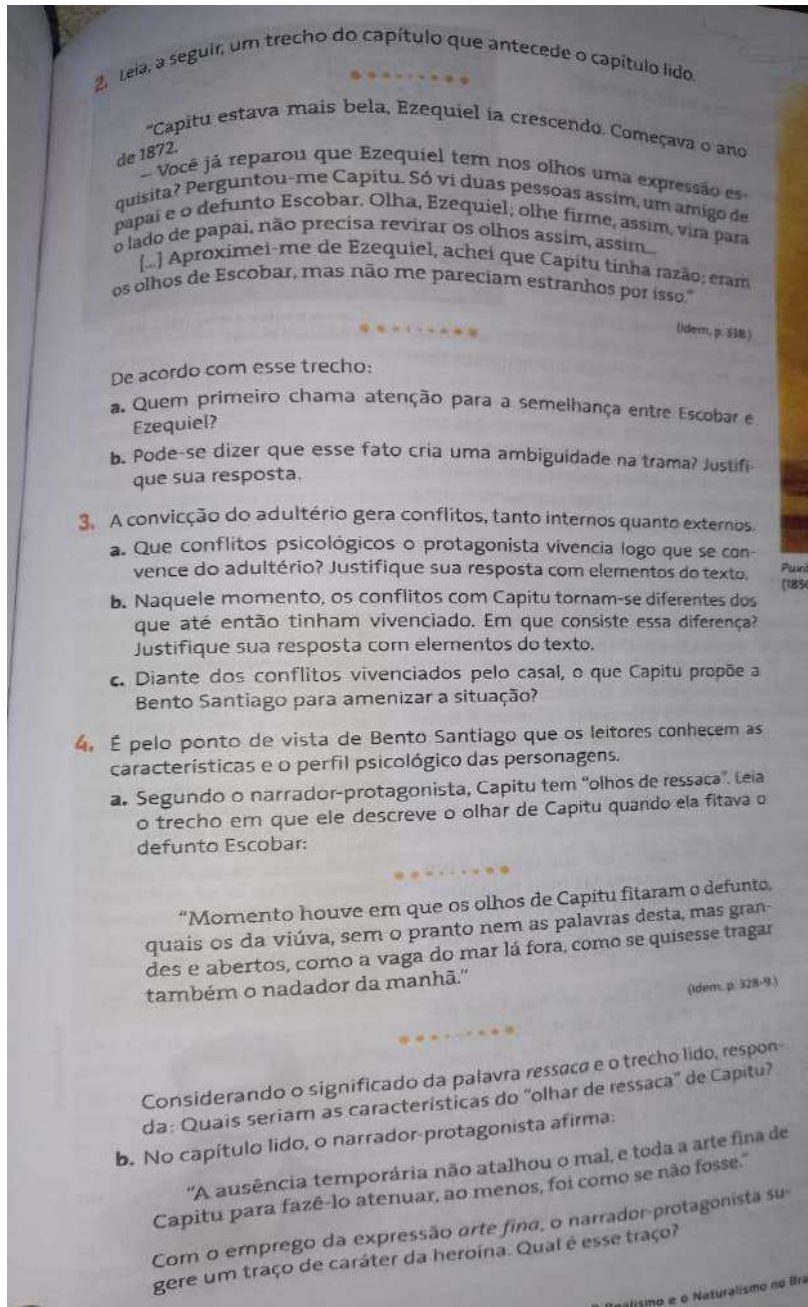


Imagem 58 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 215.


5. Releia esta frase:  
 "A mesma situação nova agravou a minha paixão".

a. No trecho em que a frase aparece, que sentido a palavra *paixão* tem?

b. Na frase há um paradoxo. Identifique e explique esse paradoxo, considerando o contexto a que a frase diz respeito.

6. Um indivíduo casmurro é alguém que vive sempre fechado em si mesmo. Por ser calado e bastante reservado, vizinhos e amigos passaram a chamar Bento Santiago de Dom Casmurro, alcunha que o protagonista escolheu como título do seu livro. No último parágrafo do capítulo lido, a personagem revela esse traço de caráter? Por quê? Justifique sua resposta com elementos do texto.

7. A obra machadiana explora com profundidade a vida interior das personagens e seus conflitos psicológicos. Ao fazer isso, ela desnuda as fraquezas e os tormentos da alma humana e, assim, alcança universalidade. Com base nas reflexões realizadas, conclua: *Dom Casmurro* é uma obra psicológica e universal? Justifique sua resposta.



O almoço sobre a relva (1862-1863), de Édouard Manet.

Imagem 59 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 216

Avaliando mais precisamente a atividade, é notável que as questões são capazes de fazer o leitor olhar com profundidade e atenção para o texto. Muitas questões, como a 4ª, induzem o aluno a chegar às suas próprias conclusões, de acordo com o que o texto lhe permite.

Por exemplo, na letra "a" da questão 4, quando questionamos: "Quais seriam as características do 'olhar de ressaca' de Capitu?", o estudante é induzido a interpretar a expressão machadiana, de acordo com sua leitura, levando em conta os limites que o texto lhe impõe, mas sem depender de uma resposta pronta, a ser retirada do fragmento da obra.

Questões como a 1 e a 5 ainda conduzem o leitor à identificação de algumas figuras de linguagem, fato que contribui para a formação de leitores, já que o conhecimento das figuras de linguagem aprimora a capacidade interpretativa dos alunos, ao lhes propor o desafio de desvendar o significado de cada expressão que aparece em sentido não habitual.

Já as questões 6 e 7 trabalham a atemporalidade e a universalidade da obra machadiana. Tal abordagem justifica-se pelo fato de que, ao mostrar os conflitos psicológicos vividos pelo personagem Bentinho, Machado de Assis expõe a fragilidade da mente humana.

Mediante tais observações, pode-se afirmar que o LD abordou a obra *Dom Casmurro* de uma maneira muito interessante e desafiadora aos alunos, evidenciando conceitos teóricos e interpretativos que incentivam a leitura integral do romance.

Após a abordagem do fragmento da obra de Machado de Assis, o material didático segue o estudo com a apresentação do autor naturalista Aluísio Azevedo e também com um texto que discorre sobre o romance *O cortiço*, como se nota na imagem abaixo:

## Aluísio Azevedo

O romancista Aluísio Azevedo se notabilizou pela habilidade de retratar agrupamentos humanos, evidenciada em *O cortiço* e também em *Casa de pensão*.

Em suas obras, o autor, orientado pelos preceitos do Naturalismo, criou descrições objetivas e detalhadas do ambiente e de cenas coletivas e delineou o comportamento de suas personagens conforme as teorias científicas e filosóficas de seu tempo.

### O cortiço

Em *O cortiço*, Aluísio Azevedo compõe um quadro em que retrata a um só tempo a vida cotidiana da alta sociedade e das camadas mais populares. Nesse quadro, aparecem lado a lado, como vizinhos, o português Miranda, rico comerciante que alcança o título de barão, e o português João Romão, um vendeiro que também era dono de uma pedreira e de vários terrenos da região, onde manda construir o cortiço.

O pobre aglomerado de casas de João Romão passa a ser habitado pelos mais diferentes tipos populares, como o malandro capoeirista, a lavadeira, a prostituta, o homossexual, a mulata sedutora, etc. Tais personagens são, em vários momentos, reduzidos ao nível de animais: a cabocla Paula, por exemplo, tem “dentes de cão”, e o cavouqueiro (trabalhador de pedreira) Jerônimo tem “pescoço de touro” e olhos humildes como os de um “boi de carga”.

Na trama, Jerônimo é um imigrante português que veio tentar a vida no Brasil, trazendo consigo a mulher Piedade e uma filha ainda pequena. Ao ser contratado por João Romão para trabalhar na pedreira, ele aluga um dos casebres do vendeiro e passa a morar com a família no cortiço.

quezas e dilemas da alma humana.

### Aluísio Azevedo

Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo nasceu em São Luís, no Maranhão, em 1857. Aos 21 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou como caricaturista em jornais políticos e humorísticos.

Com a morte do pai, em 1878, retornou a São Luís. Em 1881, publicou *O mulata*, obra que o consagrou como escritor naturalista. Após esse sucesso, o autor passou a viver exclusivamente da atividade literária. Escreveu os romances naturalistas *Casa de pensão* (1884) e *O cortiço* (1890) e também crônicas, contos e romances de folhetim românticos.

Em 1895, tornou-se cônsul e, a partir de então, deixou a literatura em segundo plano. Morreu em Buenos Aires, em 1913.



Acervo Iconographia

Imagem 60 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 216

O maranhense Aluísio Azevedo foi o principal nome do naturalismo no Brasil e, *O Cortiço*, sua obra-prima, é um típico exemplo do naturalismo na literatura brasileira. Na obra, ele expõe que as influências do meio e a força do instinto influenciam no comportamento humano. Como podemos perceber na imagem a seguir, com o excerto que o LD expõe da obra *O cortiço*:

## FOCO NO TEXTO

O trecho de *O cortiço* que você vai ler a seguir narra um episódio da vida de Jerônimo no cortiço de João Romão, lugar em que o cavouqueiro conhece Rita Baiana, uma mulata sedutora.

### IX

Passaram-se semanas. Jerônimo tomava agora, todas as manhãs, uma xícara de café bem grosso, à moda da Ritinha e tragava dois dedos de parati "pra cortar a friagem".

Uma transformação, lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, re- viscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de crisálida. A sua energia afrouxava lentamente: fazia-se contemplativo e amoroso. A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevis- tos e sedutores que o comoviam; esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição, para idealizar felicidades novas, picantes e violentas; tornava-se liberal, imprevi- dente e franco, mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gos- to aos prazeres, e volvia-se preguiçoso resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor, muralha de fogo com que o espírito eternamente revoltado do último tamoio entrincheirou a pátria contra os conquistadores aventureiros.

E assim, pouco a pouco, se foram reformando todos os seus hábitos singelos de aldeão português: e Jerônimo abrazeira-se. A sua casa perdeu aquele ar som- brio e concentrado que a entristecia; já apareciam por lá alguns companheiros de estalagem, para dar dois dedos de palestra nas horas de descanso, e aos domingos reunia- se gente para o jantar. A revolução afinal foi completa: a aguardente de cana substituiu o vinho; a farinha de mandioca sucedeu à broa; a carne-seca e o feijão-preto ao bacalhau com batatas e cebolas cozidas; a pimenta-malagueta e a pimenta-de-cheiro invadiram vitoriosamente a sua mesa; o caldo verde, a açorda e o caldo de unto foram repelidos pelos ruivos e gostosos quitutes baianos, pela muqueca, pelo vatapá e pelo caruru [...] e, desde que o café encheu a casa com o seu aroma quente, Jerônimo principiou a achar graça no cheiro do fumo e não tardou a fumar também com os amigos.

E o curioso é que, quanto mais ia ele caindo nos usos e costumes brasileiros, tanto mais os seus sentidos se apuravam, posto que em detrimento das suas forças físicas. Tinha agora o ouvido menos grosseiro para a música, compreendia até as intenções poéticas dos sertanejos, quando cantam à viola os seus amores infelizes; seus olhos, dantes só voltados para a esperança de tornar à terra, agora, como os olhos de um ma- rujo, que se habituaram aos largos horizontes de céu e mar, já se não revoltavam com a turbulenta luz, selvagem e alegre, do Brasil [...]

Ao passo que com a mulher, a S'ora Piedade de Jesus, o caso mudava muito de figura. Essa, feita de um só bloco, compacta, inteiriça e tapada, recebia a influência do meio só por fora, na maneira de viver, conservando-se inalterável quanto ao moral, sem conse- guir, à semelhança do esposo, afinar a sua alma pela alma da nova pátria que adota- ram. Cedia passivamente nos hábitos de existência, mas no íntimo continuava a ser a mesma colona saudosa e desconsolada, tão fiel às suas tradições como a seu marido. Agora estava até mais triste; triste porque Jerônimo fazia-se outro; triste porque não se passava um dia que lhe não notasse uma nova transformação, triste, porque chegava a estranhá-lo, a desconhecê-lo, afigurando-se-lhe até que cometia um adultério, quando à noite acordava assustada ao lado daquele homem que aos domingos punha perfumes na barba e nos cabelos e tinha a boca cheirando a fumo. Que pesado desgosto não lhe apertou o coração a primeira vez em que o cavouqueiro, repelindo o caldo que ela lhe apresentava ao jantar, disse-lhe:

— Ó filha! por que não experimentas tu fazer uns piteús à moda de cá?



O cortiço foi adaptado para o cinema em 1978. Mário Gomes e Betty Faria representaram o português Jerônimo e a mulata Rita Baiana.

© Realismo e o Naturalismo no Brasil. O verbo (II). A entrevista

— Mas é que não sei... balbuciou a pobre mulher.  
 — Pede então à Rita que te ensine... Aquilo não terá muito que aprender! Vê se me fazes por arranjar uns camarões, como ela preparou aqueles doutro dia. Souberam-me tão bem!  
 Este resvalamento do Jerônimo para as coisas do Brasil penalizava profundamente a infeliz criatura. Era ainda o instinto feminil que lhe fazia prever que o marido, quando estivesse de todo brasileiro, não a queria para mais nada e havia de reformar a cama, assim como reformou a mesa.

Jerônimo, com efeito, pertencia-lhe muito menos agora do que dantes. Mal se chegava para ela; os seus carinhos eram frios e distraídos, dados como por condescendência; já lhe não afagava os rins, quando os dois ficavam a sós, malucando na sua vida comum; agora nunca era ele que a procurava para o matrimônio, nunca; se ela sentia necessidade do marido, tinha de provocá-lo. E, uma noite, Piedade ficou com o coração ainda mais apertado, porque ele, a pretexto de que no quarto fazia muito calor, abandonou a cama e foi deitar-se no sofá da sala. Desde esse dia não dormiram mais ao lado um do outro. O cavouqueiro arranjou uma rede e amou-a defronte da porta de entrada, tal qual como havia em casa da Rita.

Uma outra noite a coisa ainda foi pior. Piedade, certa de que o marido não se chegava, foi ter com ele; Jerônimo fingiu-se indisposto, negou-se, e terminou por dizer-lhe, repelindo-a brandamente:

— Não te queria falar, mas... sabes? deves tomar banho todos os dias e... mudar de roupa... Isto aqui não é como lá! Isto aqui sua-se muito! É preciso trazer o corpo sempre lavado, que, se não, cheira-se mal!... Tem paciência!

Ela desatou a soluçar. Foi uma explosão de ressentimentos e desgostos que se tinham acumulado no seu coração. Todas as suas mágoas rebentaram naquele momento.

[...]

Esta rezinga chamou outras que, com o correr do tempo, se foram amiudando. Ah! já não havia dúvida que mestre Jerônimo andava meio caído para o lado da Rita Baiana [...]. O fato de haver a mulata lhe oferecido o remédio, quando ele esteve incomodado, foi pretexto para lhe fazer presentes amáveis; pôr os seus préstimos à disposição dela e obseqüiá-la em extremo todas as vezes que a visitava. [...]

[...]

(São Paulo: Paulus, 2002. p. 87-90.)

**açorda:** sopa feita com pedaços de pão e temperada com alho, coentro, azeite, etc.  
**alár:** criar asas.  
**amiudar:** repetir.  
**broa:** pão redondo feito com farinha de milho.  
**crisálida:** fase de desenvolvimento de certos insetos na qual a larva fica fechada em um casulo.  
**imprevidente:** imprudente, descuidado.  
**moral:** estado de ânimo ou de espírito.  
**obsequiar:** fazer mimos ou prestar favores a alguém.  
**parati:** cachaça.  
**potentear:** liberar, abrir.  
**pitéu:** petisco.  
**resignar-se:** acatar, conformar-se.  
**rezinga:** discussão acalorada.  
**unto:** gordura de porco, banha.

Imagem 62 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 218.

O excerto narra o episódio em que Jerônimo conhece Rita Baiana, uma mulata muito sedutora, sendo o cortiço de João Romão o espaço em que ocorre o episódio. Avaliamos como uma boa escolha o capítulo exposto no LD, pois exemplifica as características do naturalismo, permitindo, assim, que os estudantes tenham liberdade de depreender do texto as características outrora discutidas sobre o naturalismo.

Nas imagens seguintes podemos analisar como se deu a abordagem do texto pelo manual didático:


1. Quando passa a viver no cortiço, o português Jerônimo vai, progressivamente, passando por uma transformação. Releia este trecho:

“Uma transformação lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, reviscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de crisálida”.

a. Entre as palavras e as expressões abaixo, indique em seu caderno as que estão diretamente relacionadas ao fenômeno da metamorfose que leva uma lagarta a virar borboleta:

- transformação
- sentidos
- reviscerando-lhe
- alando-lhe
- trabalho misterioso e surdo

b. Tendo em vista que a frase apresenta um sentido figurado, explique o modo como se deu a transformação de Jerônimo. Justifique sua resposta com elementos da frase citada acima.



Papoulas e borboletas (1890), de Vincent van Gogh.

Imagem 63 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 218.

2. O comportamento, os hábitos e os valores de Jerônimo foram se transformando com o tempo. A mudança foi tal que, de acordo com o narrador, ele se abasileirou.

a. Resumidamente, que usos e costumes brasileiros Jerônimo adotou para si? De acordo com o narrador, que mudanças foram ocorrendo no português, à medida que ele adotava hábitos brasileiros?

b. O narrador, além de descrever os hábitos brasileiros adotados por Jerônimo, também faz referência, ao longo do texto, a outras mudanças de comportamento e de valores que foram ocorrendo na personagem. Cite as principais dessas mudanças.

c. De acordo com o texto, o que teria provocado essas mudanças de comportamento e de valores? Em que teoria científico-filosófica o texto se baseia? Justifique sua resposta com elementos do texto.

3. A mudança em Piedade, esposa de Jerônimo, vai ocorrendo de modo diferente da experimentada pelo marido. Em que consiste essa diferença?


4. Seguindo a orientação da perspectiva científica, os romances naturalistas se distanciaram da idealização romântica.

a. No texto em estudo, a descrição de Piedade é objetiva ou subjetiva? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b. No romance naturalista, os seres humanos, tal como os animais, são movidos mais pelo instinto do que pela afetividade. Isso se verifica no trecho lido? Justifique sua resposta com elementos do texto.

c. A animalização naturalista se dá também pela comparação direta dos seres humanos com animais. Identifique no texto um exemplo do uso desse tipo de comparação.

5. Embora nos romances naturalistas de Aluísio Azevedo prevaleça a norma-padrão, o escritor registrou as variedades linguísticas faladas pelos diversos tipos sociais presentes em suas narrativas. Em *O cortiço*, há o registro do modo de falar do português, inclusive de sua pronúncia, que subtrai letras de determinadas palavras ou expressões. Tais registros, embora se apresentem mais frequentemente nos diálogos das personagens, aparecem também na fala do narrador. Identifique na fala do narrador e das personagens palavras, expressões ou frases que são ilustrativas da variedade falada pelos portugueses.



O fado (1910), de José Malhoa, pintor naturalista português.

Erro! Autoreferência de indicador não válida. Imagem 64 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 219.



Analisando a atividade proposta pelo manual didático, é possível notar a profundidade dos questionamentos, como, por exemplo, a primeira questão, que reflete sobre o processo de transformação do personagem Jerônimo. Para isso, fez-se uma alegoria à metamorfose sofrida pela lagarta, que, após um misterioso processo, vira uma borboleta e, para complementar a comparação, há a pintura *Papoulas e borboletas* (1890), de Vicent Van Gogh.

As questões 2 e 3 refletem sobre os processos de mudanças no comportamento humano, trabalhando, profundamente, a capacidade interpretativa dos alunos, levando-os a um nível de atenção avançado em relação ao texto lido.

A questão 4 consegue conduzir o aluno à compreensão da característica primordial do naturalismo, que é representar as pessoas, em um caráter instintivo e animalesco, de modo que escancarem suas atitudes mais sórdidas, o que não encontramos em romances românticos. Dessa maneira, o aluno distingue os gêneros românticos, realistas e naturalistas na literatura.

Isto posto, avaliamos que poderia haver uma abordagem textual mais discursiva, fugindo da leitura, cujo único fim é responder questões, tal substituição tornaria a leitura uma atividade mais leve e prazerosa, para tanto, pode-se estabelecer discussões a partir dos textos de modo a incentivar que o aluno relacione a temática com situações que remetem à própria sociedade.

A unidade 4, Palavra e música, é a última do livro em análise e, na grade literária, aborda o simbolismo no Brasil e o panorama da Literatura Portuguesa no século XIX. Analisemos a abertura da unidade a partir das imagens:

UNIDADE

# 4

## Palavra e música



*O friso de Beethoven* (1902), de Gustav Klimt. A obra, da fase simbolista do pintor, representa a eterna busca da felicidade empreendida pelo ser humano, na qual ele tem de lutar tanto contra o mal que há no mundo quanto o que habita seu interior. Nesse contexto, a arte se configura como um meio capaz de conduzir o ser humano a um reino ideal, onde se encontram a alegria verdadeira, a felicidade e o amor puro. A obra foi pintada em homenagem ao compositor Beethoven e diretamente em uma parede.

260

Imagem 65 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 260.

PROJETO

JORNAL OPINIÃO

Participe, em grupo, da produção de um *jornal*, impresso ou digital, que deverá conter editorial, resenhas críticas e cartas.

Observando a obra de Evaristo Vianna, artista brasileiro

Paisagem de luar

Na nitidez do ar frio, de finas vibrações de cristal, as estrelas crepitam... Há um rendilhamento, uma lavoragem de pedrarias claras, em fios sutis de cintilações palpitações, na alva estrada esmaltada da Via-Láctea. Uma serenidade de maio adormecido entre frouxéis de verdura cai do veludo do firmamento, torna a noite mais solitária e profunda. O Mar pontilhado dos astros faísca, fosforesce e rutila agitando o dorso glauco. [...]

[Cruz e Sousa. Apud: Antonio Candido e J. A. Castello. *Presença da literatura brasileira – Das origens ao Realismo*. São Paulo: Difel, 1985. p. 401-2]

Graça de Zeno (1847), de Hippolyt / Adolphe Art Gallery, Louvre, Lattitude Magistral

Entre

entre arco e flecha  
entre flecha e alvo  
entre alvo e treva  
entre treva e ocaso  
entre ocaso e terra  
entre terra e marte  
entre marte e perto  
entre parto e morte  
entre parte e parte  
[...]

[Arnaldo Antunes / Pericles Cavalcanti. © Rosa Celeste / Universal Music. © Warner Chappell Edições Musicais]

Imagem 66 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 261

A pintura estampada na página (Imagem 65) é um dos painéis da obra *O friso de Beethoven* (1902), de Gustav Klimt, e foi feita em homenagem ao gênio da música Beethoven. A tela de Klimt tematiza a busca pela felicidade que a humanidade faz incansavelmente, mesmo em meio a tantas tribulações internas e externas. Ainda é

importante salientar que a inspiração da pintura veio da interpretação que o compositor Richard Wagner fez da “9ª Sinfonia de Beethoven”.

É notório que a obra faz parte da fase simbolista do artista plástico, pois o tema e as figuras representadas na tela remetem ao surrealismo, à subjetividade e, até mesmo, aos conflitos da mente humana e de sua incansável busca pela satisfação pessoal.

No lado “b” da abertura da unidade, há textos simbolistas, como um trecho de *A paisagem de luar*, do poeta Cruz e Sousa e o fragmento do poema *Entre*, de Arnaldo Antunes. Todos esses elementos que compõem as páginas de abertura da unidade sugerem ao aluno o estudo de textos simbolistas ao longo da unidade.

A unidade 4 divide-se em 3 (três) capítulos, os quais são, o capítulo 1, *Simbolismo- A preposição e a conjunção*- O editorial, que apresenta o contexto de produção e recepção do simbolismo; o capítulo 2, *Simbolismo no Brasil- A interjeição - A resenha*, que apresenta a literatura de Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens e o capítulo 3, *Panorama da Literatura Portuguesa no século XIX*.

O capítulo analisado na unidade 4 é o capítulo 2, que traz os principais autores simbolistas do Brasil, os quais são Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens. A imagem a seguir expõe a página que introduz o conteúdo do capítulo:

## LITERATURA

## O Simbolismo: Cruz e Sousa e Alphonse de Guimaraens

O Simbolismo apareceu como movimento literário na década de 1880, na França. Suas primeiras manifestações são, porém, anteriores a esse momento, conforme atestam criações de seus iniciadores, Verlaine e Mallarmé, e de Baudelaire, precursor do movimento, publicadas na coletânea de poemas *Parnaso Contemporâneo* (1866-1876). O nome *Simbolismo* tem relação com as aspirações da nova poesia: sugerir, como um símbolo, ideias abstratas por meio de imagens evocativas de cores, sons, formas, etc.



A *Inspiração* (século XIX), de Gustave Moreau.

Simbolismo no Brasil. A interjeição. A resen

**Erro! Autoreferência de indicador não válida.** Imagem 67 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, p. 287

Como se observa na imagem 67, há um texto que esclarece sobre as primeiras manifestações simbolistas, sendo a França o berço do movimento e Baudelaire o seu precursor, com a publicação da coletânea de poemas *Parnaso Contemporâneo* (1866-187). Assim, o texto didático exposto é uma contextualização necessária, sendo que o professor deve ampliar a discussão proposta no manual, a fim de promover um debate mais participativo.

A pintura que estampa a página é o quadro simbolista *A inspiração*, de Gustave Moreau. O pintor foi o precursor do simbolismo nas artes plásticas na França; suas obras contemplam temáticas religiosas, elementos da mitologia greco-romana e muitos elementos simbólicos.

A página seguinte inicia-se com um quadro informativo sobre a *Revista Ilustrada*, um grande veículo de ideias abolicionistas e republicanas, no período de 1876 a 1898. Além de textos políticos, na revista circulavam, também, textos literários e charges, escritores como Olavo Bilac e Cruz e Sousa publicavam textos no canal. Dessa maneira, o boxe ajuda a contextualizar a produção literária desse período no Brasil.

Logo em seguida o manual didático traz informações sobre a produção do escritor Cruz e Sousa- expoente no simbolismo brasileiro- e mostra o engajamento social de sua poesia em relação ao abolicionismo e o preconceito racial, como se percebe no poema *Crianças negras*, exposto pelo manual na seção *Foco no texto*:

**FOCO NO TEXTO**

Leia, a seguir, o poema "Crianças negras", de Cruz e Sousa, publicado postumamente na obra *Últimos sonetos*.

### Crianças negras

[...]

Preso à cadeia das estrofes que amam,  
que choram lágrimas de amor por tudo,  
que, como estrelas, vagas derramam  
num sentimento doloroso e mudo.

Preso à cadeia das estrofes quentes  
como uma forja em labaredas acesa  
para cantar as épicas frementes  
tragédias colossais da Natureza.

Para cantar a angústia das crianças!  
Não das crianças de cor de oiro e rosa,  
mas dessas que o vergel das esperanças  
viram secar, na idade luminosa.

Das crianças que vêm da negra noite,  
dum leite de venenos e de treva,  
dentre os dantescos círculos do açoite,  
filhas malditas da desgraça de Eva.

E que ouvem pelos séculos afora  
o carrilhão da morte que regela,  
a ironia das aves rindo à aurora  
e a boca aberta em uivos da proclama.

Das crianças vergôntes dos escravos,  
desamparadas, sobre o caos à toa  
e a cujo pranto de mil peitos bravos,  
a harpa das emoções palpita e soa.

Ó bronze feito carne e nervos, dentro  
do peito, como em jaulas soberanas,  
ó coração! És o supremo centro  
das avalanches das paixões humanas.

Como um clarim as gargalhadas vibra,  
vibra também eternamente o pranto  
dentre o riso e o pranto te equilibras  
de forma tal, que a tudo dás encanto.

És tu que à piedade vens descendo,  
como quem desce do alto das estrelas  
e a púrpura do amor vais estendendo  
sobre as crianças, para protegê-las.



Simbolismo no Brasil. A interjeição. A resenha

CAPÍTULO 2

289

És tu que cresces como o oceano, e cresces  
até encher as curvas dos espaços  
e que lá, coração, lá resplandeces  
e todo te abres em maternos braços.

Te abres em largos braços protetores,  
em braços de carinho que as amparam,  
e elas, crianças, tenebrosas flores,  
tórridas urzes que petrificaram.

As pequeninas, tristes criaturas  
ei-las, caminham por desertos vagos,  
sob o aguilhão de todas as torturas,  
na sede atroz de todos os afagos.

Vai coração! Na imensa cordilheira  
da Dor, florindo como um loiro fruto  
partindo toda a horrível gargalheira  
da chorosa falange cor de luto.

As crianças negras, vermes da matéria  
colhidas do suplício à estranha rede,  
arranca-as do presídio da miséria  
e com teu sangue mata-lhes a sede!

(In: Zilá Bernd, org. *Antologia da poesia afro-brasileira — 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 50-2.)



Imagem 69 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 290

Consideramos o poema *Crianças negras* um texto extremamente apropriado para o debate público, uma escolha ideal para a boa prática leitora, porém o manual didático não estimula nenhuma discussão prévia sobre o tema do texto, essa pré-leitura poderia ser um momento de se fazer perguntas sobre experiências pessoais dos alunos, estabelecendo relação com o tema do texto a ser lido.

Após o texto, também não há nenhuma orientação sobre sua discussão, sendo assim, é como se o aluno lesse o poema apenas com objetivo de responder às questões, um dos pontos desfavoráveis a uma leitura mais significativa. Isto posto, analisemos as atividades propostas:



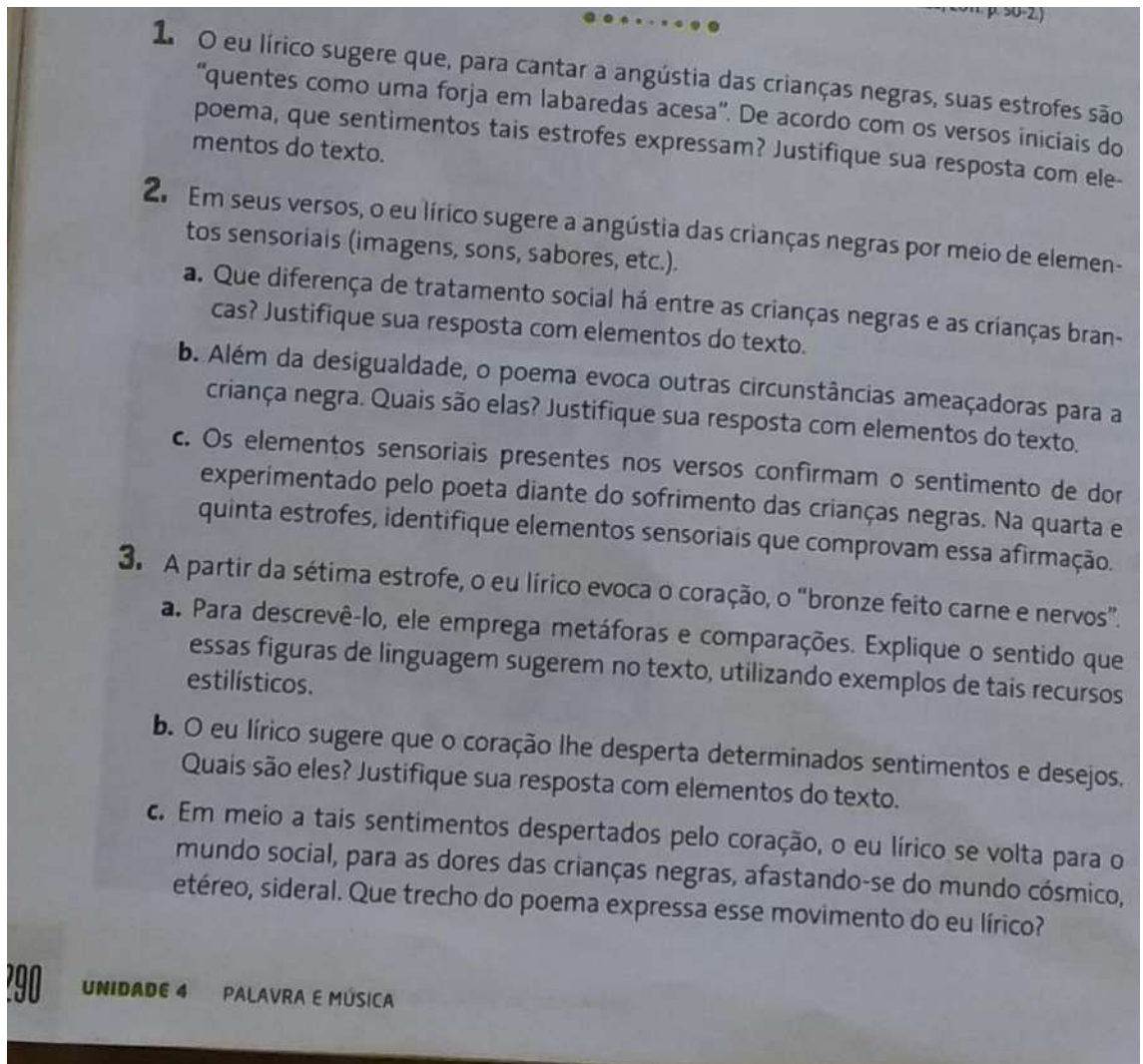


Imagem 70 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 290

Observe as estrofes finais de "Crianças negras" e a última estrofe de "O navio negreiro" de Castro Alves:

Vai coração! na imensa cordilheira  
da Dor, florindo como um loiro fruto  
partindo toda a horrível gargalheira  
da chorosa falange cor de luto.

As crianças negras, vermes da matéria  
colhidas do suplício à estranha rede,  
arranca-as do presídio da miséria  
e com teu sangue mata-lhes a sede!

(In: Zilá Bernd. *Antologia da poesia afro-brasileira...*, cit., p. 52.)

Fatalidade atroz que a mente esmaga!  
Extingue nesta hora o *brigue imundo*  
O trilho que Colombo abriu na vaga,  
Como um íris no pélago profundo!...  
... Mas é infâmia de mais... Da etérea plaga  
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...  
Andrada! Arranca esse pendão dos ares!  
Colombo! Fecha a porta de teus mares!

(In: Castro Alves. *Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico* por Marisa Lajolo e Samira Campedelli. São Paulo: Abril, 1980. p. 64. *Literatura Comentada*.)

*brigue*: navio.  
*etéreo*: elevado, sublimar.  
*íris*: halo de luz.  
*pendão*: bandeira.  
*pélago*: abismo oceânico.  
*plaga*: país, região.

Cena do filme *Cruz e Sousa – O poeta do desterro*, dirigido por Sylvio Back.

**Alphonsus de Guimaraens**  
Sobrinho do escritor romântico Bernardo Guimarães, Afonso Henriques Costa Guimarães (1870-1921) nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais. Estudou Direito em São Paulo e se integrou a um grupo de poetas bolistas. Foi admirador de Cruz e Sousa a quem conheceu pessoalmente em Janeiro. Em 1902, utilizando o nome de Alphonsus de Guimaraens, publicou...

a. Que semelhanças há entre as estrofes de Cruz e Sousa e a de Castro Alves quanto ao tema?

b. Leia as estrofes em voz alta, de forma enfática. Que semelhança há entre as de um e a do outro poeta quanto ao tom da linguagem?

c. Considerando o contexto sociopolítico em que os dois poetas se situam, responda: Os poemas "Crianças negras" e "Navio Negroiro" cumprem a finalidade prevista por seus autores? Se sim, de que modo?

d. Na sua opinião, qual dos poemas toca mais o leitor?

**Erro! Autoreferência de indicador não válida.** Imagem 71 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 291

Como se observa na imagem 71, a maioria das questões são muito pertinentes. As duas primeiras, por exemplo, levam o aluno a pensar sobre o preconceito racial sofrido pelas crianças negras, sendo um incentivo ao respeito pelo outro. Já a terceira questão, na letra "a", chama a atenção do leitor para o uso do recurso estilístico metafórico, empregado em um trecho do poema.

A quarta questão propõe a observação da intertextualidade entre as estrofes finais de *Crianças negras* e a última estrofe de *O Navio negreiro*, de Castro Alves. Como percebemos, na letra “b”, o manual didático orienta a turma para uma leitura em voz alta e enfática, com o objetivo de se comparar a sonoridade dos poemas, quanto ao tom da linguagem. Avaliamos essa proposta como um fator favorável, pois, nesse momento de leitura solidária, os alunos têm a oportunidade de experimentar o prazer estético provocado pela leitura compartilhada. Assim, podemos considerar que momentos como esse podem gerar memórias afetivas de leituras vivenciadas no ambiente escolar.

A letra “d” faz o seguinte questionamento ao aluno: “Na sua opinião, qual dos poemas toca mais o leitor?”. Em nossa avaliação, a questão falha, quando propõe que o estudante opine sobre qual dos poemas mais toca o leitor. Nesse sentido, a questão torna-se impertinente, já que ambos os poemas são textos artísticos e cada leitor lê influenciado por suas emoções, crenças, valores e circunstâncias, não sendo simples sugerir sobre as possíveis recepções dos dois poemas, por quem os lê.

O segundo autor trabalhado, no capítulo em análise, é Alphonsus de Guimaraens, um poeta que tinha o estilo simbolista extremamente marcado pela melancolia e pela espiritualidade. Assim, a morte é um tema recorrente em sua poesia. Analisemos abaixo a apresentação do autor no manual didático em análise:

## Alphonsus de Guimaraens

A poesia de Alphonsus de Guimaraens é quase toda marcada pela espiritualidade e pelo tema da morte. A presença dessa temática na obra do poeta tem relação com o sofrimento que ele viveu na juventude em razão da morte prematura de sua prima e noiva Constança.

Em torno da morte e em meio a uma atmosfera mística, litúrgica e misteriosa, o poeta evoca outros temas, como a arte, a natureza, a religião e os estados mais profundos da mente. Em alguns poemas, a presença do corpo morto, do luto, do esquife, dos círios, dos espectros e das orações fúnebres é expressão de certo traço do Romantismo gótico, recuperado por alguns poetas simbolistas.

### Alphonsus de Guimaraens

Sobrinho do escritor romântico Bernardo Guimarães, Afonso Henriques da Costa Guimarães (1870-1921) nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais.

Estudou Direito em São Paulo, onde se integrou a um grupo de poetas simbolistas. Foi admirador de Cruz e Sousa, a quem conheceu pessoalmente, no Rio de Janeiro.

Em 1902, utilizando o nome Alphonsus de Guimaraens, publicou a obra *Kyriale*, que o projetou como poeta e o tornou reconhecido no meio literário.



Arquivo Iconographia

Imagem 72 - Fonte: CEREJA et al, 2016, V. 2, p. 291

Como é possível notar na imagem anterior, o manual didático faz uma ampla exposição do estilo literário e da biografia do autor em textos distintos, como ocorre em toda a coleção em análise. Dessa forma, conteúdos como as biografias de autores sempre são dispostas em quadros informativos.

Diante dessa observação, avaliamos esta configuração como um ponto favorável na coleção didática, pois tal configuração permite que o estudante perceba com mais clareza a existência de um limite entre a produção literária e a biografia de um escritor. Embora, muitas vezes, a produção literária do autor esteja muito ligada ao seu contexto de vida, não podemos simplificar a interpretação de uma obra unicamente a aspectos biográficos do seu autor.

Na seção *Foco no texto* há um soneto de Alphonsus de Guimaraens que exemplifica bem o estilo poético do escritor simbolista, paralelo ao texto há a pintura *O sonho* (1883), de Pierre Puvis de Chavannes, que se relaciona com a temática do soneto, como se nota na imagem 73.

A poesia de Alphonsus de Guimaraens, mais simples em comparação com a de Cruz e Sousa, se distingue pela fluidez e pela melancolia. O poeta cultivou versos de maior rigor formal, como os decassílabos e os alexandrinos (doze sílabas métricas), e também as redondilhas, originadas na tradição popular:

### FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, um soneto de Alphonsus de Guimaraens:



Hão de chorar por ela os cinamomos,  
Murchando as flores ao tombar do dia.  
Dos laranjais hão de cair os pomos,  
Lembrando-se daquela que os colhia.

As estrelas dirão: – “Ai! nada somos,  
Pois ela se morreu silente e fria...”  
E pondo os olhos nela como pomos,  
Hão de chorar a irmã que lhes sorria.

A lua, que lhe foi mãe carinhosa,  
Que a viu nascer e amar, há de envolvê-la  
Entre lírios e pétalas de rosa.

Os meus sonhos de amor serão defuntos...  
E os arcanjos dirão no azul ao vê-la,  
Pensando em mim: – “Por que não vieram juntos?”

(In: Antonio Candido e J. A. Castello. *Presença da literatura brasileira — História e antologia*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1997. p. 409.)



**cinamomo:** árvore de flores aromáticas, pequenas e de cor violeta.  
**silente:** silencioso.



O sonho: “Em seu sono ele viu o Amor, a Glória e a Riqueza aparecerem para ele” (1883), de Pierre Puvis de Chavannes.

Imagem 73 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 292

●●●●●●●●

1. Ao tematizar a morte da amada e expressar seus sentimentos, o eu lírico emprega prosopopeias (figura de linguagem que consiste em atribuir ações, pensamentos e sentimentos a seres inanimados ou irracionais).
  - a. Identifique no poema exemplos de prosopopeia.
  - b. Que efeito de sentido o emprego dessa figura de linguagem constrói no texto?
2. A poesia de Alphonsus de Guimaraens é marcada pela espiritualidade.
  - a. Que elementos do texto evocam religiosidade?
  - b. O que a morte da mulher amada representa para o eu lírico? Qual é o desejo dele na circunstância em que se encontra?

Imagem 74 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 292.

Observando o soneto e as questões propostas, é possível notar que na primeira questão optou-se por trabalhar os aspectos estilísticos do texto de Guimaraens, sendo uma excelente oportunidade de o aluno refletir sobre os efeitos de sentido contidos no

texto. Além disso, acreditamos que questões como essas desafiam o leitor e o motivam a descobrir os efeitos das palavras empregadas em sentido conotativo.

Ainda na seção “Entre textos” há uma comparação entre dois textos que foram escritos em períodos históricos diferentes, trata-se de um trecho de “Emparedado”, prosa poética de Cruz e Sousa e o poema “A cor da pele”, do poeta contemporâneo Adão Ventura. Ambos os poemas apresentam relevante contribuição ao tema da discriminação racial sofrida pelos negros ao longo da história, dessa maneira, o manual didático procura fazer com que o leitor perceba a conexão entre textos escritos em períodos remotos, sendo uma forma de despertar o aluno para a capacidade de correlacionar os mais diversos textos que em algum ponto dialogam entre si.

Mediante tal análise, ressaltamos que o volume 2 da coleção didática, assim como o volume 1, tem grande relevância para a formação leitora, no que diz respeito à performance de grande parte das atividades analisadas, já que muitas questões propõem ao aluno uma interpretação profunda dos textos literários, além de fazer conexões entre textos distintos e entre diferentes objetos culturais.

Porém ainda constatamos que o material dá pouca oportunidade de o aluno responder às questões de forma autônoma, por meio de uma escrita autoral, que não se limita à cópia e à caligrafia, nesse sentido, o manual deixa de fazer provocações que proponham ao aluno o desafio de discutir os textos com mais propriedade, relacionando-os a temáticas de importância social.

Além disso, todos os apontamentos feitos, ao longo dessa pesquisa, estão traçando um perfil que vai nos permitir fazer um levantamento das características que, segundo nossa análise, são consideradas potências no objetivo de formar leitores competentes, como, também, características que são comprovadamente desfavoráveis à efetivação de leitores.

### **4.3 Análise do livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, volume 3**

Neste tópico, apresentamos a análise do terceiro volume da coleção *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, cuja autoria, também, é de Cereja, Vianna e Damien. Sendo publicado em 2016, o volume destinado à terceira série do

Ensino Médio apresenta a mesma configuração e estilo dos dois volumes analisados anteriormente e contém 336 (trezentas e trinta e seis) páginas, distribuídas em quatro unidades.

Como já definido no início do estudo, nossa pesquisa delimita-se a investigar qualitativamente o quanto o manual didático contribui para a formação de leitores, por meio de sua abordagem literária. Para tanto, em cada unidade, há a apresentação panorâmica de todos os capítulos, dentre os quais escolhemos um para análise detalhada.

Como temos feito, desde o princípio da análise, no estudo de cada unidade, investigamos fatores como o estímulo que o material desperta para a criticidade e imaginação do leitor; a frequência de incentivo a outras leituras; a orientação para estratégias de leitura, incentivo à escrita, entre outros aspectos, que, segundo a literatura levantada, são favoráveis à formação leitora.

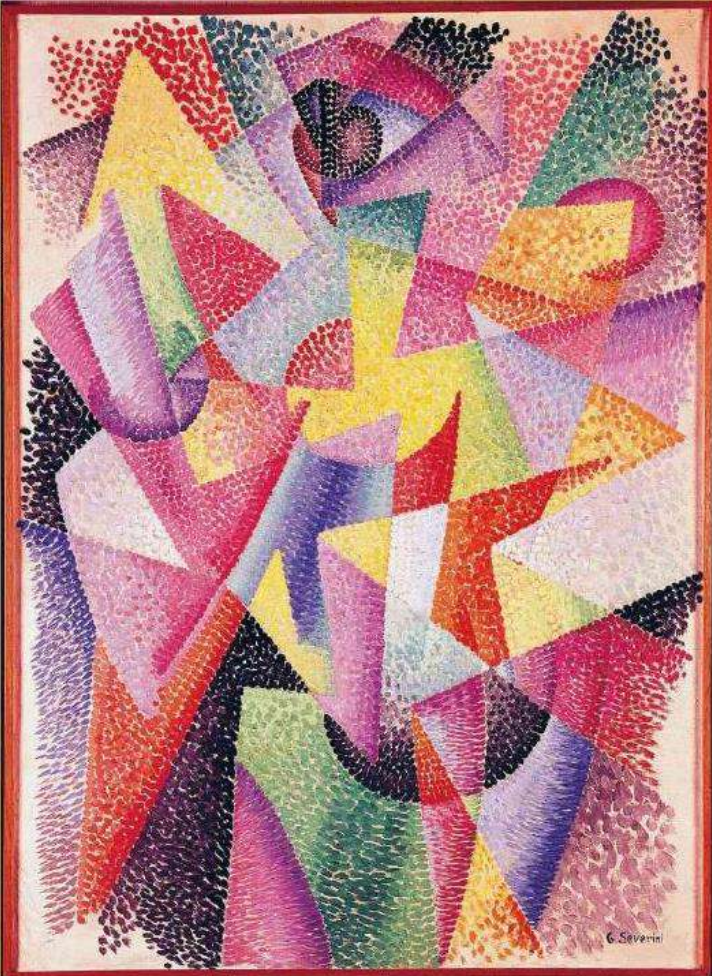
A unidade 1, intitulada *Ruptura e construção*, que propõe o estudo do Pré-modernismo, tem sua abertura estampada pela obra *Dinamismo das formas: luz no espaço* (1912), de Gino Severini, artista futurista italiano.

A respeito desse movimento artístico, o futurismo foi iniciado em 1909 com o *Manifesto futurista*, lançado pelo poeta italiano Felippo Tommaso Marinetti, no jornal francês *Le Figaro*. A principal característica do movimento é o rompimento com os padrões artísticos do passado. Assim, buscou-se, expressar na arte o progresso tecnológico, a vida urbana e o dinamismo e, com tal objetivo, os artistas plásticos representavam essas ideias por meio de pinturas, com traços que davam a ideia de movimento (seres em ação).

**UNIDADE**

# 1

## Ruptura e construção



*Dinamismo das formas: luz no espaço* (1912), de Gino Severini, expressão do Futurismo italiano. Com influências das técnicas cubistas de Picasso, aproximando ângulos e planos circulares, a tela explora o movimento da luz, dando ideia de dinamismo, de velocidade.

12

Imagem 75 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 12.



**PROJETO**

**ANTOLOGIA DE CONTOS, MINICONTOS E CONTOS FANTÁSTICOS MULTIMODAIS**

Participe com toda a classe da organização de uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais (com imagens, música, voz, vídeos e movimento), que serão produzidos no decorrer da unidade.

O modernismo, no Brasil, foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a Inteligência nacional.

(Mário de Andrade. Apud João Luiz Lafetá. *Aspectos da literatura brasileira*. 5. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1974. p.233.)

*O homem amarelo* (1916), de Anita Malfatti. A obra, de inspiração expressionista, integrou uma exposição de pinturas da autora às quais o escritor e crítico de arte Monteiro Lobato fez uma crítica veemente. A polêmica que se iniciou com essa crítica uniu artistas, difundiu novas ideias e dinamizou o processo de implantação da arte moderna no Brasil.

**pronominais**

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro

(Oswald de Andrade. *Poesias reunidas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p.125.)

Em verdade, será sempre conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto.

(Mário de Andrade)

*A negra* (1923), de Tarsila do Amaral. Estudando Cubismo com o renomado pintor Fernand Léger, em Paris, Tarsila se voltou para temas nacionais, como o negro brasileiro.

Imagem 76 - Fonte: CEREJA et al, V. 2, 2016, p. 292.

Por exemplo, na obra exposta na abertura da unidade 1 (Imagem 75), há a representação de formas geométricas formadas por traços aparentemente pequenos e circulares, em uma diversidade de cores que se contrastam, representando o movimento da luz.

O futurismo influenciou artistas brasileiros como Anita Malfatti e Oswald de Andrade, que enxergaram no movimento a possibilidade de renovação da arte brasileira, a começar pela abdicação dos padrões europeus. Portanto, o quadro de Severini é apropriado para o debate sobre o surgimento do Pré-Modernismo no Brasil.

Ainda analisando a abertura da unidade, no canto superior direito da segunda página, apresenta-se o projeto a ser desenvolvido ao longo dos capítulos, trata-se de uma proposta de uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais. Assim, os alunos têm a oportunidade de conhecer e produzir o gênero conto em sua diversidade de perspectivas.

Em seguida, há a exposição das pinturas *O homem amarelo* (1916), de Anita Malfatti e *A negra* (1923), de Tarsila do Amaral. Ambas as obras representaram uma ruptura com os modelos artísticos europeus que inspiravam a arte brasileira até então. A obra de Malfatti, por exemplo, gerou polêmicas no meio artístico da época, o que fomentou o discurso e dinamizou a implantação da arte moderna no país.

Ainda no lado “b” da abertura, textos de modernistas complementam a ideia a ser trabalhada na unidade 1. Diante desses estímulos, o leitor do terceiro ano do Ensino Médio reflete sobre o conteúdo literário que estudará ao longo dos capítulos, mas acreditamos que tais estímulos tornam-se mais eficazes, quando o professor estimula uma discussão entre a turma.

A unidade 1 divide-se em 3 (três) capítulos, os quais são, o capítulo 1, *O Pré-Modernismo - Concordância verbal - O conto*, que, na seção literária, apresenta um pouco da produção de Augusto dos Anjos e Lima Barreto, destaques do Pré-Modernismo no Brasil; capítulo 2, *O Modernismo- Concordância nominal- O conto moderno e contemporâneo*, que aborda as primeiras manifestações e o contexto do modernismo no país e o capítulo 3, *A geração de 22-Regência Verbal- O conto fantástico*, que aborda a literatura de Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira.

Para nossa análise, optamos pelo capítulo 1, pois consideramos importante analisar o primeiro capítulo, por se tratar da introdução do modernismo no Brasil. Sendo assim, seguiremos com a análise do capítulo 1, intitulado *O Pré-modernismo- Concordância verbal- O conto*. Analisemos, então, a imagem 77, que apresenta a abertura do capítulo 1:

## O Pré-Modernismo

### Concordância verbal

### O conto

#### LITERATURA

## O Pré-Modernismo

Projeto Eliseu Visconti/Coleção particular

*Recanto do morro de Santo Antônio (1920), de Eliseu Visconti, obra ainda marcada por influências do Impressionismo, corrente artística do final do século XIX.*



A literatura brasileira vivia nas duas primeiras décadas do século XX em um momento de transição. Por um lado, perdurava a influência das correntes estéticas do século XIX, como o Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo; por outro,

já se notavam mudanças – como um reflorescimento do nacionalismo e a busca de uma língua brasileira, mais próxima do povo – que apontavam para uma renovação estética.

A produção situada entre 1900 e 1922, ano em que ocorreu a Semana de Arte Moderna, considerada o marco inicial do Modernismo brasileiro, costuma-se chamar **Pré-Modernismo**. Essa produção não chegou a constituir um movimento literário, mas criou condições para a grande ruptura que se daria logo depois.

O Pré-Modernismo contou com uma rica produção em verso e em prosa. Na poesia, destaca-se o poeta Augusto dos Anjos. Na prosa, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e Lima Barreto.

Neste capítulo, você vai conhecer a poesia de Augusto dos Anjos e a prosa de Lima Barreto.

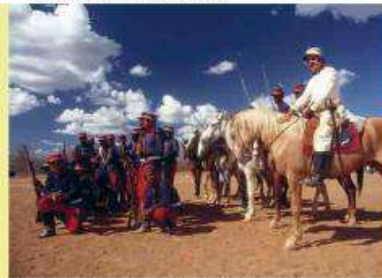
#### Euclides da Cunha e *Os sertões*

Euclides da Cunha (1866-1900) foi militar, engenheiro, jornalista e escritor. Quando eclodiu a Guerra de Canudos, em 1896, no interior da Bahia, foi correspondente de guerra do jornal *O Estado de S. Paulo*. Terminada a guerra, escreveu, com base nas observações que fez *in loco*, sua principal obra: *Os sertões* (1901).

A obra é organizada em três partes: "A terra", "O homem" e "A luta". Adepto das ideias deterministas e naturalistas, Euclides da Cunha teve a intenção de provar, com a obra, que o homem é fruto do meio e a guerra é consequência da interação do homem com o meio social e cultural.

Segundo a versão oficial dada pelo Exército na época, a guerra ocorreu por necessidade de combater um foco monarquista, que se opunha à recente República. Do ponto de vista do autor de *Os sertões*, porém, o conflito que vitimou 15 mil pessoas foi fruto da miséria, do isolamento político, da ignorância e do fanatismo religioso.

Cena do filme *Guerra de Canudos*, de Sérgio Rezende.



Monera Filmes, Filme de Sérgio Rezende/João Expino/Última Casa S/A.

## Augusto dos Anjos

Em 1912, ocorreu a primeira publicação de *Eu*, de Augusto dos Anjos, que já teve mais de cem edições e é, provavelmente, a obra de poesia mais lida em nosso país.

Tal sucesso tem várias explicações, entre elas a originalidade chocante da poesia do autor, que trilhou um caminho único em nossa literatura, fundindo elementos simbolistas a elementos materialistas e científicos. Por um lado, o poeta herdou do Simbolismo uma visão cósmica e uma angústia moral, além de ter adotado, por influência do filósofo Schopenhauer, um pessimismo exacerbado. Por outro, incorporou uma visão materialista e científica da vida e do mundo, com claras influências do biólogo naturalista Ernst Haeckel (1834-1919) e do filósofo Herbert Spencer (1788-1860). Paradoxalmente, o eu lírico de seus poemas busca o infinito na matéria, com a perspectiva pessimista de que tudo caminha para a morte, para o mal e para o nada. Não há nessa poesia lugar para a esperança, uma vez que tudo é matéria, e a matéria caminha para a podridão absoluta.

A linguagem empregada pelo autor também é surpreendente, considerando-se a linguagem elevada que até então era utilizada na poesia. Termos científicos se misturam a um vocabulário rebuscado, dando origem a uma linguagem eloquente, expressiva e muitas vezes chocante. As formas poéticas, entretanto, ainda são as convencionais empregadas no Simbolismo, como o soneto e o verso decassílabo ou o alexandrino.

#### Augusto dos Anjos

Augusto dos Anjos (1884-1914) nasceu no Engenho Pau d'Arco, no município de Sapé, Paraíba. Formou-se em Direito, mas, em vez de atuar como advogado, foi professor e deu aulas de literatura em diferentes instituições de ensino no Rio de Janeiro.

Morreu de tuberculose, aos 30 anos, deixando uma única obra, *Eu*, que ainda hoje impacta e seduz leitores das novas gerações.



Novos horizontes

Imagem 78 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 15.

Como observamos na imagem 77, os autores optaram por introduzir o conteúdo por meio da pintura *Recanto do morro de Santo Antônio* (1920), de Eliseu Visconti. A obra tem influências do impressionismo e é marcada por traços naturalistas. Ao observarmos a pintura, percebemos a presença de bananeiras, de vegetações

rasteiras e de elementos que remetem a uma lavanderia. Dessa maneira, o cenário não idealizado compôs uma cena típica do cotidiano urbano brasileiro, do século XX.

A partir da pintura, professor e alunos podem discutir sobre a presença de elementos que remetem aos modos de vida de classes mais populares do século XX. Nessa obra, o pintor retratou um ponto de vista do histórico Morro de Santo Antonio, local escolhido pelos Franciscanos, na capital carioca, para o lançamento da pedra fundamental do Convento de Santo Antônio, que, mais tarde, viera a ser demolido, no final dos anos de 1950, para dar lugar à Esplanada do Morro de Santo Antônio. Nesse sentido, a pintura é uma oportunidade de discutir sobre a memória e a história do local retratado, possibilitando, assim, a relação entre história e arte.

Nas imagens 77 e 78, percebe-se que há um texto introdutório sobre o que foi o Pré-Modernismo no Brasil, explicitando ao estudante que essa fase não se configurou como uma corrente literária, porém criou condições para a ruptura que aconteceria. Em seguida, nas duas primeiras páginas do capítulo 1, o estudante conhece superficialmente o contexto de produção da fase pré-modernista, porém o LD não apresentou outras informações discernentes ao contexto artístico que culminou com a Semana da Arte Moderna em 1922.

Ainda observando a imagem 78, o material didático apresenta um box de informações, contextualizando a obra *Os sertões* (1901), bem como, informações biográficas do autor da obra, o militar e jornalista Euclides da Cunha. Consideramos de grande relevância tal acréscimo, pois, apesar de não haver um estudo aprofundado sobre a obra, com essas informações, o LD incentiva o aluno a conhecer a obra - prima de Euclides da Cunha. Além disso, ao expor uma imagem do filme *Guerra de Canudos*, de Sérgio Rezende, o manual chama a atenção para outro objeto cultural, que é o cinema.

Diante dessa conexão, o professor poderá propor à turma a leitura da obra pré-modernista, seguida pela exibição do filme, metodologia que lhe permitirá fazer uma comparação entre os dois objetos culturais, porém devendo-se enfatizar que o filme não substitui a leitura da obra. É preciso desmistificarmos a ideia de que produções fílmicas substituem a leitura de obras literárias, pois, na verdade, trata-se de gêneros artísticos diferentes e ambos são importantes, mas uma adaptação fílmica de uma obra literária é, de certa forma, uma leitura que o roteirista fez de tal obra.

Após a apresentação do autor pré-modernista Augusto dos Anjos, o manual apresenta dois poemas do escritor, seguidos de uma atividade abordando os textos, como se observa nas imagens 79 e 80:

FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, dois textos que integram a obra *Eu*.

**Texto 1**

### O deus verme

Fator universal do transformismo,  
Filho da teleológica matéria,  
Na superabundância ou na miséria,  
Verme – é o seu nome obscuro de batismo  
Jamais emprega o acérrimo exorcismo  
Em sua diária ocupação funérea,  
E vive em contubérnio com a bactéria,  
Livre das roupas do antropomorfismo.

Almoça a podridão das drupas agras,  
Janta hidrôpicos, rói vísceras magras  
E dos defuntos novos incha a mão...  
Ah! Para ele é que a carne podre fica,  
E no inventário da matéria rica  
Cabe aos seus filhos a maior porção!

(Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObriform.do?select\\_action=&co\\_obra=1772](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObriform.do?select_action=&co_obra=1772). Acesso em: 3/1/2016.)

**Texto 2**

### Idealismo

Palas de amor, e eu cuço tudo e calo!  
O amor da Humanidade é uma mentira.  
E. E é por isso que na minha lira  
De amores fúteis poucas vezes falo.

O amor! Quando virei por fim a amá-lo?!  
Quando, se o amor que a Humanidade inspira  
É o amor do sibarita e da hetaira,  
De Messalina e de Sardanapalo?!

Pois é mister que, para o amor sagrado,  
O mundo fique imaterializado  
– Alavanca desviada do seu futuro –

E haja só amizade verdadeira  
Duma caveira para outra caveira,  
Do meu sepulcro para o teu sepulcro?!

(Idem.)

**acérrimo:** superlativo de acre, ou seja, muito azedo.

**agro:** a que tem sabor ácido, azedo.

**antropomorfismo:** atribuição de características humanas a algo que não é humano, como, por exemplo, o clima.

**contubérnio:** familiaridade, intimidade.

**drupa:** fruta carmosa com semente em forma de caroço, como a azeitona e a manga.

**hetaira:** na Grécia antiga, uma prostituta de luxo.

**hidrôpico:** relativo à hidropisia, ou seja, doramento de líquido seroso em tecidos ou em cavidade do corpo.

**idealismo:** concepção de que a realidade consiste essencialmente de algo não material; o oposto de materialismo.

**mister:** necessário.

**Messalina:** imperatriz romana, terceira esposa

do imperador Cláudio, conhecida como insaciável sexualmente; mulher de má reputação.

**teleológico:** relativo à teleologia, isto é, doutrina que explica algo com base em sua finalidade.

**Sardanapalo:** segundo a lenda, o último rei da Assíria, tido como devasso, efeminado e gluttono.

**sibarita:** aquele que aprecia os prazeres físicos e a preguiça, como os habitantes de Sibaris, cidade da Grécia antiga.



1. A respeito do texto 1, responda:

- Qual é o tema central do poema?
- Explique o título do poema, levando em conta o papel do verme no universo.

2. Indiretamente, o texto 1 faz referência à morte de seres humanos e de outros seres.

- Que verso do poema demonstra o desprezo do eu lírico pelas crenças humanas?
- Há, no texto, alguma referência a espiritualidade, sentimentos, sonhos?
- Conclua: Que visão o eu lírico tem da vida e do mundo?

3. Em relação ao texto 2, responda:

- Qual é o tema central do poema?
- Qual é o pensamento do eu lírico sobre esse tema? Justifique sua resposta com um verso do poema.
- Na visão do eu lírico, o que seria necessário para que esse sentimento, em sua forma mais sublime, viesse a existir? Justifique sua resposta com um verso do poema.
- Leia, no glossário, o significado da palavra *idealismo* e responda: Que relação há entre o título e as ideias presentes no poema?

4. Compare os dois poemas quanto à linguagem, à forma e ao conteúdo.

- Tendo em vista que, no passado, a poesia privilegiava um vocabulário elevado, considerado de bom gosto, responda: Que palavras ou expressões desses textos fogem a essa tradição? De que esfera do conhecimento são essas palavras?
- O que aproxima os dois poemas quanto à forma?
- Que efeito resulta da mistura da forma clássica com temas e termos pouco convencionais?

**Drummond lê Augusto dos Anjos**

Li o "Eu" na adolescência e foi como se levasse um soco na cara. Jamais eu vira antes, engastadas em decassílabos, palavras estranhas como simbiose, mônada, metafisismo, fenomênica, quimiotaxia, Zooplasmia, intracéfálica... E elas funcionavam bem nos versos! Ao espanto sucedeu intensa curiosidade. Quis ler mais esse poeta diferente dos clássicos, dos românticos, dos parnasianos, dos simbolistas, de todos os poetas que eu conhecia. A leitura do "Eu" foi para mim uma aventura milionária. Enriqueceu minha noção de poesia. Vi como se pode fazer lirismo com dramaticidade permanente, que se grava para sempre na memória do leitor. Augusto dos Anjos continua sendo o grande caso singular da poesia brasileira.

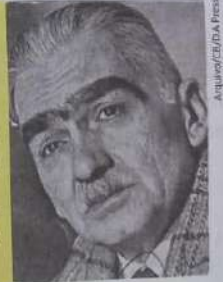
(Comentário de Drummond sobre Augusto dos Anjos, publicado na *Revista da Biblioteca Nacional*, ano 3, nº 32, maio de 2008, p. 89.)

**Monteiro Lobato**

Considerado um dos principais escritores pré-modernistas, Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo. Estudou Direito e atuou como advogado, mas foi como editor e escritor que alcançou projeção nacional.

Foi fundador da Editora Nacional e escreveu contos, romances e ensaios. Em sua produção se destaca a obra de contos *Urupês*, na qual retrata o impacto social provocado pelo declínio da cultura do café na região do Vale do Paraíba, no interior de São Paulo.

Foi também um dos iniciadores da literatura infantil no Brasil e na América Latina. É autor de *Reinações de Narizinho*, *Caçadas de Pedrinho* e *O sítio do Picapau Amarelo*, entre outras obras para o público infantil.



Arquivo/EB/DA Press

Imagem 80 -Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 17.

Analisando as atividades propostas pelo LD, observemos alguns pontos que chamaram a nossa atenção, a questão 1, por exemplo, incentiva a expressão do leitor, enquanto sujeito ativo, já que, na letra "b" solicita-se que o aluno explique o título do poema, levando em conta o papel do verme no universo. Dessa forma, tal aluno é incentivado a fazer uma reflexão, a partir da leitura do texto literário. Nesse sentido, o leitor é desafiado a desenvolver sua capacidade de sintetizar a leitura, ao elaborar o seu discurso de forma autêntica.

Porém, na letra “b” da questão 3, observa-se que o manual didático, ao fazer um questionamento tão discursivo- “Qual é o pensamento do eu lírico sobre esse tema?” - falhou ao solicitar que o aluno justificasse sua resposta com um verso do poema. Em nossa avaliação, essa exigência diminuiu as chances de o aluno elaborar uma resposta coerente, usando apenas a sua fala. Logo, nem sempre tal solicitação contribui para o aprimoramento da capacidade escritora do leitor, sendo assim, é importante que autores de LD’s avaliem previamente o uso desse mecanismo.

Mediante tal observação, ressaltamos que há algumas questões em que são cabíveis exigir que o aluno justifique sua resposta com elementos dos textos. Como exemplo, citamos questões em que a ausência de elementos do texto estudado cause uma ambiguidade ou outro tipo de confusão e venha a atrapalhar o esclarecimento da resposta ou até mesmo quando os elaboradores da questão sentem que o aluno consiga responder à pergunta de forma muito evasiva, sem ter ao menos lido o texto.

Mesmo quando exigida a comprovação da resposta com excertos do texto, faz-se necessário que o estudante seja orientado a articular tais fragmentos do texto à sua fala e não inserir os fragmentos do texto de forma descontextualizada, sem nenhuma coesão.

Logo após a atividade, há um quadro informativo sobre o escritor Monteiro Lobato, expoente na literatura pré-modernista e pioneiro da literatura infantil no Brasil, sendo assim, merece destaque. Aliás, sentimos que deveria haver a abordagem de algum texto do autor no manual didático, apesar disso, o material ao menos chamou a atenção do aluno para a importância de Lobato para Literatura Brasileira, o que já incentiva o aluno a conhecer as obras do escritor.

O segundo autor trabalhado no capítulo 1 é Lima Barreto, um autêntico defensor do nacionalismo, suas obras eram marcadas por um nacionalismo crítico, em que os problemas sociais do Brasil eram escancarados. Suas obras também contêm elementos que remetiam à sua vida, já que problemas vividos por ele, como a exclusão social por causa da pobreza e da cor da pele, eram constantes em sua produção literária.

Avaliemos a seguir a performance do manual didático, quanto ao estudo da literatura de Lima Barreto. Assim, as imagens a seguir correspondem à apresentação que o manual didático faz do estilo literário do autor e a um texto que discorre sobre a obra-prima de Lima Barreto:



## Lima Barreto

Ao lado de Aluísio Azevedo, Lima Barreto foi um dos primeiros escritores a retratar as camadas mais humildes da população. Em seus romances, predominam tipos que, na época, eram comuns nos subúrbios, como funcionários públicos, tenentes, pequenos comerciantes, músicos, etc.

Contrapondo-se aos modelos convencionais de escrita e linguagem, que tomavam os discursos de Rui Barbosa como modelo, a obra do escritor não foi

Imagem 81 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 17.

bem recebida pela crítica da época em razão de sua linguagem, considerada displicente, e da visão ácida a respeito do Rio de Janeiro e das elites no poder. O reconhecimento da qualidade do escritor só ocorreu há algumas décadas.

Ao lado de Cruz e Sousa, Lima Barreto também se destaca por ter sido um dos primeiros escritores brasileiros negros a abordar em suas obras o preconceito racial.

### *Triste fim de Policarpo Quaresma*

Considerada a obra mais importante de Lima Barreto, *Triste fim...* narra a história de Policarpo Quaresma, um funcionário público de classe média baixa do Rio de Janeiro, no final do século XIX, logo após a proclamação da República.

A obra é dividida em três partes. A primeira parte retrata a vida cotidiana de Quaresma, que, nacionalista, ufanista e solteiro, vive com a irmã dona Adelaide e gasta todo o seu tempo livre estudando as riquezas naturais e culturais do país. Propõe à Assembleia Legislativa a adoção do tupi como língua oficial e, por isso, passa a ser considerado louco e é internado em um manicômio.

Na segunda parte, por sugestão da afilhada Olga, Quaresma resolve investir nas riquezas naturais do país e cultivar a terra. Compra, então, um sítio e passa a viver ali com a irmã, dona Adelaide, e dois empregados. Aos poucos, a personagem se frustra com os resultados do trabalho com a lavoura.

Na terceira parte, ao saber que eclodiu a Revolta da Armada (1893), no Rio de Janeiro, dirige-se à capital para apoiar as forças federais e lutar contra os revoltosos. Por fazer críticas à maneira como o governo lidava com os revoltosos feitos prisioneiros, acaba também sendo preso e fuzilado, por ordem do presidente Floriano Peixoto.

#### Lima Barreto

Lima Barreto (1881-1922) nasceu no Rio de Janeiro. Neto de negros escravos e de portugueses e proveniente de uma família de classe média suburbana, sofreu duramente o preconceito racial em toda a sua vida. Por influência do Visconde de Ouro Preto, seu padrinho, iniciou o curso de engenharia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, mas teve de abandoná-lo para poder sustentar a família, uma vez que o pai enlouquecera e fora internado.

Para sobreviver, trabalhou como escriturário no Ministério da Guerra e escreveu para diversos jornais.

A publicação do seu romance *Recordações do escrívão Isaias Caminha* se deu em 1909, e a de sua principal obra, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, em 1911.

Alcoolatra e deprimido, Lima Barreto morreu aos 41 anos internado em um hospício, como o pai.



Imagem 82 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 18

Ao fazer a apresentação do autor, como o estilo literário, a biografia e um texto explicitando o contexto e o enredo de sua obra-prima, o manual didático mostra ao aluno o engajamento social e político de Barreto, já que suas obras expuseram as injustiças sociais e o preconceito racial.

Na seção *Foco no texto* há um trecho do capítulo II, da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915). O fragmento exposto narra o episódio em que Quaresma

recebe a visita de sua afilhada Olga, com o seu esposo e o violonista Ricardo Coração dos Outros. O episódio demonstra o nacionalismo do protagonista da obra, além de expor a linguagem fluida e humorística impressa nas obras de Lima Barreto. Observemos o trecho da obra nas imagens seguintes:

### FOCO NO TEXTO

O trecho que você vai ler a seguir pertence ao capítulo II da segunda parte de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, intitulado "Golias". No trecho, Quaresma recebe a visita de Olga, sua afilhada, do marido dela e de Ricardo Coração dos Outros, um violonista com quem Quaresma tinha tomado aulas de violão, instrumento que considerava tipicamente brasileiro. Olga voltava de um passeio ao Carico, onde havia uma cachoeira, a duas léguas do sítio do padrinho.



[...]

O que mais a impressionou no passeio foi a miséria geral, a falta de cultivo, a pobreza das casas, o ar triste, abatido da gente pobre. Educada na cidade, ela tinha dos roceiros ideia de que eram felizes, saudáveis e alegres. Havendo tanto barro, tanta água, por que as casas não eram de tijolos e não tinham telhas? Era sempre aquele sapê sinistro e aquele "sopapo" que deixava ver a trama de varas, como o esqueleto de um doente. Por que, ao redor dessas casas, não havia culturas, uma horta, um pomar? Não seria tão fácil, trabalho de horas? E não havia gado, nem grande nem pequeno. Era raro uma cabra, um carneiro. Por quê? Mesmo nas fazendas,

o espetáculo não era mais animador. Todas soturnas, baixas, quase sem o pomar olente e a horta succulenta. A não ser o café e um milharal, aqui e ali, ela não pôde ver outra lavoura, outra indústria agrícola. Não podia ser preguiça só ou indolência. Para o seu gasto, para uso próprio, o homem tem sempre energia para trabalhar relativamente. Na África, na Índia, na Cochinchina, em toda a parte, os casais, as famílias, as tribos, plantam um pouco algumas cousas para eles. Seria a terra? Que seria? E todas essas questões desafiavam a sua curiosidade, o seu desejo de saber, e também a sua piedade e simpatia por aqueles párias, maltrapilhos, mal alojados, talvez com fome, sorumbáticos!...

Pensou em ser homem. Se o fosse passaria ali e em outras localidades meses e anos, indagaria, observaria e com certeza havia de encontrar o motivo e o remédio. [...]

Como no dia seguinte fosse passear ao roçado do padrinho, aproveitou a ocasião para interrogar a respeito o tagarela Felizardo. [...]

[...]

— Bons-dias, "sá dona".

— Então trabalha-se muito, Felizardo?

— O que se pode.

— Estive ontem no Carico, bonito lugar... Onde é que você mora, Felizardo?

— É doutra banda, na estrada da vila.

— É grande o sitio de você?

— Tem alguma terra, sim, senhora, "sá dona".

— Você por que não planta para você?

— "Quá sá dona!" O que é que a gente come?

— O que plantar ou aquilo que a plantação der em dinheiro.

— "Sá dona tá" pensando uma cousa e a cousa é outra. Enquanto planta cresce, e então? "Quá, sá dona", não é assim.

Deu uma machadada; o tronco escapou; colocou-o melhor no picador e, antes de desferir o machado, ainda disse:

— Terra não é nossa... E "frumiga"?... Nós não "tem" ferramenta... isso é bom para italiano ou "alemão", que o governo dá tudo... Governo não gosta de nós...

Desferiu o machado, firme, seguro; e o rugoso tronco se abriu em duas partes, quase iguais, de um claro amarelado, onde o cerne escuro começava a aparecer.

Ela voltou querendo afastar do espírito aquele desacordo que o camarada indicara, mas não pôde. Era certo. Pela primeira vez notava que o *self-help* do Governo era só para os nacionais; para os outros todos os auxílios e facilidades, não contando com a sua anterior educação e apoio dos patrícios.

Augusto Malta/ Coleção Gilberto Fátima/ Arquivo Instituto Moreira Salles



O subúrbio carioca retratado em obras de Lima Barreto.

E a terra não era dele? Mas de quem era, então, tanta terra abandonada que se encontrava por aí? Ela vira até fazendas fechadas, com as casas em ruínas... Por que esse acaparamento, esses latifúndios inúteis e improdutivos?

A fraqueza de atenção não lhe permitiu pensar mais no problema. Foi vindo para casa, tanto mais que era hora de jantar e a fome lhe chegava.

Encontrou o marido e o padrinho a conversar. Aquele perdera um pouco da sua *morgue*; havia mesmo ocasião em que era até natural. Quando ela chegou, o padrinho exclamava:

— Adubos! É lá possível que um brasileiro tenha tal ideia! Pois se temos as terras mais férteis do mundo!

— Mas se esgotam, major, observou o doutor.

Dona Adelaide, calada, seguia com atenção o *crochet* que estava fazendo; Ricardo ouvia, com os olhos arregalados; e Olga intrometeu-se na conversa:

— Que zanga é essa, padrinho?

— É teu marido que quer convencer-me que as nossas terras precisam de adubos... Isto é até uma injúria!

— Pois fique certo, major, se eu fosse o senhor, aduziu o doutor, ensaiava uns fosfatos...

— Decerto, major, obtemperou Ricardo. Eu, quando comecei a tocar violão, não queria aprender música... Qual música! Qual nada! A inspiração basta!... Hoje vejo que é preciso... É assim, resumia ele.

Todos se entreolharam, exceto Quaresma, que logo disse com toda a força d'alma:

— Senhor doutor, o Brasil é o país mais fértil do mundo, é o mais bem-dotado e as suas terras não precisam "empréstimos" para dar sustento ao homem. Fique certo!

— Há mais férteis, major, avançou o doutor.

— Onde?

— Na Europa.

— Na Europa!

— Sim, na Europa. As terras negras da Rússia, por exemplo.

O major considerou o rapaz durante algum tempo e exclamou triunfante:

— O senhor não é patriota! Esses moços...

O jantar correu mais calmo. Ricardo fez ainda algumas considerações sobre o violão. À noite, o menestrel cantou a sua última produção: "Os Lábios da Carola." [...] Olga tocou no velho piano de Dona Adelaide; e, antes das onze horas, estavam todos recolhidos.

Quaresma chegou a seu quarto, despiu-se, enfiou a camisa de dormir e, deitado, pôs-se a ler um velho elogio das riquezas e opulências do Brasil.

A casa estava em silêncio; do lado de fora, não havia a mínima bulha. Os sapos tinham suspenso um instante a sua orquestra noturna. Quaresma lia; e lembrava-se que Darwin escutava com prazer esse concerto dos charcos. Tudo na nossa terra é extraordinário! pensou. Da despensa, que ficava junto a seu aposento, vinha um ruído estranho. Apurou o ouvido e prestou atenção. Os sapos recommçaram o seu hino. Havia vozes baixas, outras mais altas e estridentes; uma se seguia à outra, num dado instante todas se juntaram num *unisono* sustentado [...] Quaresma pode ler umas cinco páginas. Os batráquios pararam; a bulha continuava. O major



Cena da peça *Policarpo Quaresma*, adapção para o teatro da obra homônima de Lima Barreto, dirigida por Antunes Filho em 2010.



Capa do DVD do filme *Policarpo Quaresma, herói do Brasil*, dirigido por Paulo Thiago, adaptação para o cinema da obra homônima de Lima Barreto.

levantou-se, agarrou o castiçal e foi à dependência da casa donde partia o ruído, assim mesmo como estava, em camisa de dormir.

Abriu a porta; nada viu. Ia procurar nos cantos, quando sentiu uma ferroadada no peito do pé. Quase gritou. Abaixou a vela para ver melhor e deu com uma enorme saúva agarrada com toda a fúria à sua pele magra. Descobriu a origem da bulha. Eram formigas que, por um buraco no assoalho, lhe tinham invadido a despensa e carregavam as suas reservas de milho e feijão, cujos recipientes tinham sido deixados abertos por inadvertência. O chão estava negro, e carregadas com os grãos, elas, em pelotões cerrados, mergulhavam no solo em busca da sua cidade subterrânea.

Quis afugentá-las. Matou uma, duas, dez, vinte, cem; mas eram milhares e cada vez mais o exército aumentava. Veio uma, mordeu-o, depois outra, e o foram mordendo pelas pernas, pelos pés, subindo pelo seu corpo. Não pode aguentar, gritou, sapateou e deixou a vela cair.

Estava no escuro. Debatia-se para encontrar a porta; achou e correu daquele infimo inimigo que, talvez, nem mesmo à luz radiante do sol, o visse distintamente...

(8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. p.119-12.)



Imagem 86 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 21.

Observamos que o trecho exposto pelo LD foi bem amplo, permitindo ao estudante conhecer um pouco da história e, também, perceber a linguagem de Lima Barreto. Além disso, há imagens que apontam para outros objetos culturais que adaptaram a obra, como a peça teatral *Policarpo Quaresma*, dirigida por Antonio Filho, em 2010 e a adaptação fílmica da obra, intitulada *Policarpo Quaresma, herói do Brasil*, dirigido por Paulo Thiago. Tal conexão feita pelo manual didático é importante, pois o diálogo entre as artes enriquece o ensino, sendo importante que o professor de literatura enfatize a diferença entre esses gêneros artísticos.

Observemos, nas imagens abaixo, a atividade proposta pelo manual didático a partir da leitura do texto:

1. Ao voltar do passeio, Olga se impressiona com o tipo de vida que os roceiros da região levavam.
  - a. Como Olga imaginava que eles vivessem?
  - b. O que pôde constatar pessoalmente?
  - c. De acordo com o texto, apenas os pequenos agricultores demonstravam falta de iniciativa para trabalhar a terra e melhorar o nível de vida? Justifique.
2. Na obra, Olga representa a nova mulher que começa a despontar na passagem do século XIX para o século XX. Que trecho do texto comprova a inquietação dela em relação ao antigo papel social da mulher?
3. No dia seguinte, Olga conversa com Felizardo, empregado do sítio de seu tio, a respeito do que tinha visto na região. Que razões Felizardo alega para não se interessar pelo cultivo das terras onde vive?



#### A República Velha e as oligarquias rurais

Com a Proclamação da República, em 1889, teve início na vida política brasileira o período conhecido como República Velha (1889-1930). Depois dos anos iniciais, em que os militares estiveram no poder, começou em 1894 uma fase na qual o país passou a ser governado por presidentes civis, representantes das oligarquias do Sul e do Sudeste. Nesse período, presidentes vindos de Minas Gerais e de São Paulo se revezavam, o que deu origem à chamada “política do café com leite”.

Apesar de o Brasil ter entrado no século XX como uma jovem república, as estruturas sociais, econômicas e políticas do país ainda eram basicamente as mesmas da época da monarquia. Os escravos, por exemplo, não foram absorvidos pelo mercado de trabalho e, nos centros urbanos, a mão de obra era proveniente das imigrações europeias.

Somente com a Revolução de 1930 foi que ocorreram mudanças profundas na estrutura social, econômica e política do país.

4. Considere este pensamento de Olga:

“E a terra não era dele? Mas de quem era, então, tanta terra abandonada que se encontrava por aí? [...] Por que esse acaparamento, esses latifúndios inúteis e improdutivos?”

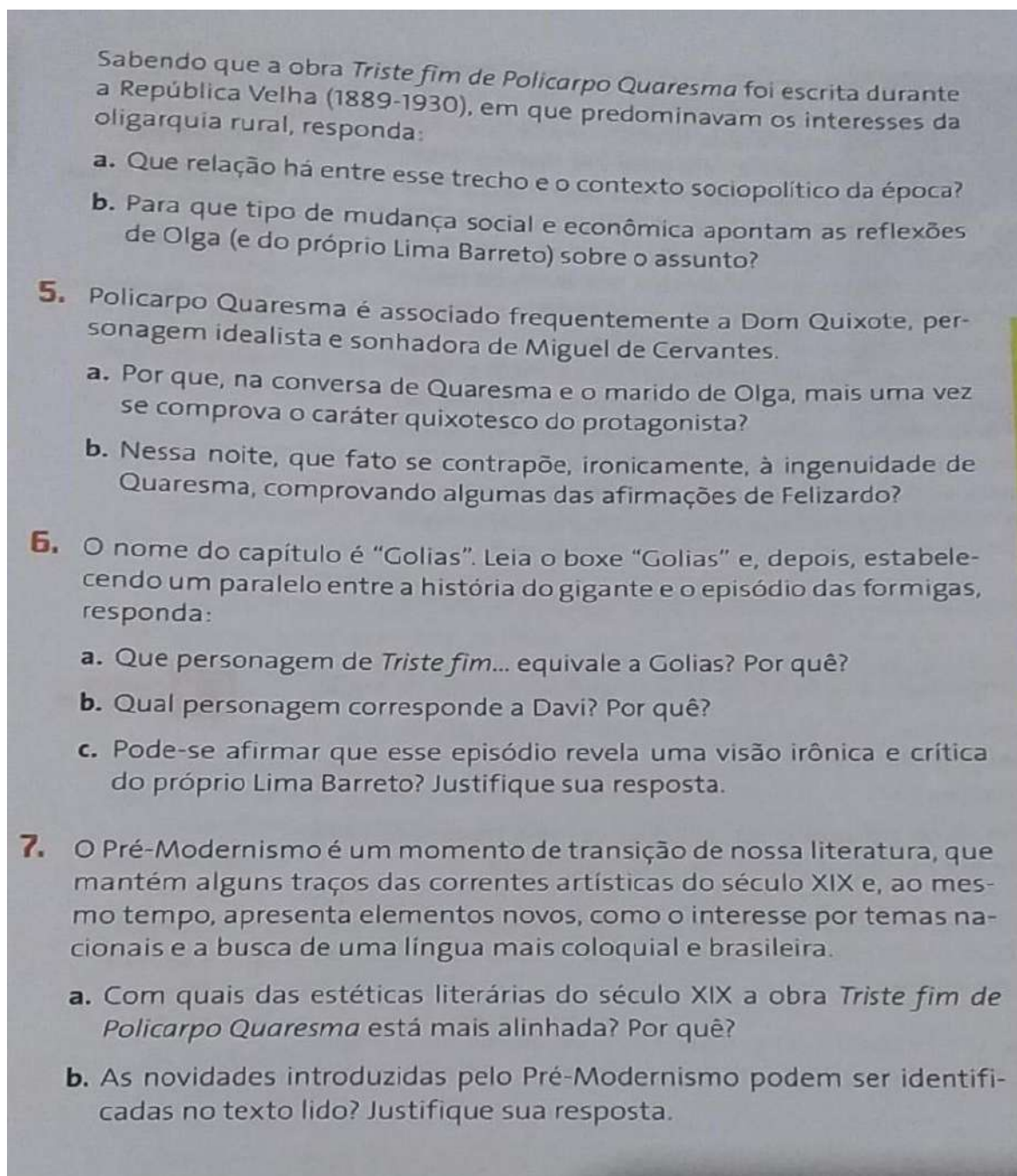


Imagem 88 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 22

Analisando as questões propostas a respeito do texto, notamos que o excerto da obra foi abordado de modo a expor as questões sociais que ganharam destaques no romance de Lima Barreto, como a República Velha e as oligarquias rurais, provando, assim, que a literatura é útil para refletirmos sobre várias questões sociais.

A segunda unidade, *Palavra e persuasão*, expõe, em sua abertura, a pintura *O ovo da ema*, de Carybé (1911-1997), um pintor argentino naturalizado brasileiro, que viveu em Salvador. A tela escolhida para estampar a primeira página expõe o retrato do cotidiano brasileiro e a realidade das pessoas comuns, uma das principais

propostas da Segunda Geração Modernista. Observando a pintura, notemos a representação de brasileiros que estariam executando suas atividades cotidianas:

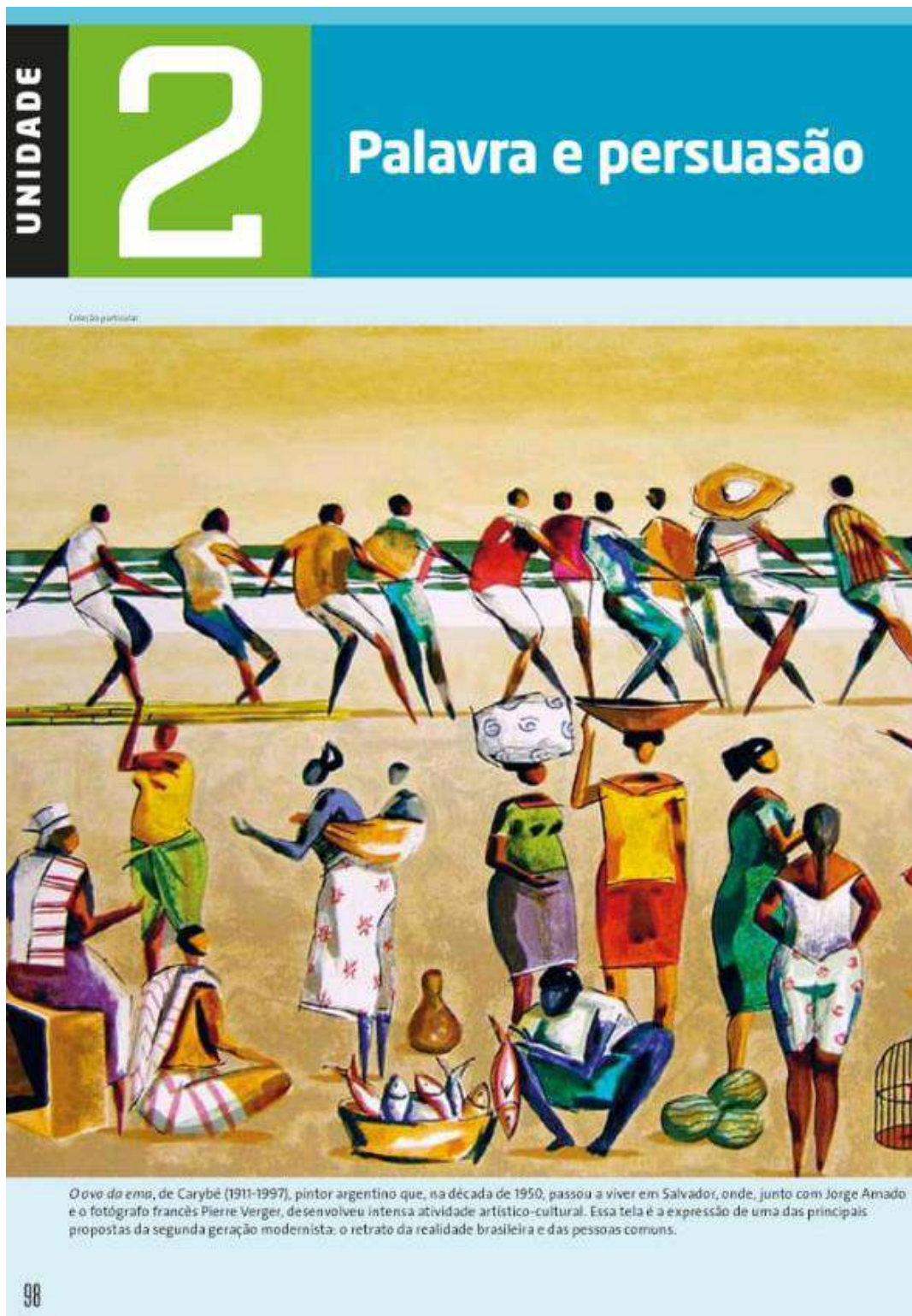


Imagem 89 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 98



PROJETO

### CIDADANIA EM DEBATE

Participe, com os colegas da classe, da produção de uma *feira de cidadania*, na qual serão promovidos debates deliberativos e realizadas oficinas de produção de currículos e de cartas de solicitação e/ou reclamação.

Como decorrência do movimento revolucionário e das suas causas, mas também do que acontecia mais ou menos no mesmo sentido na Europa e nos Estados Unidos, houve nos anos 30 uma espécie de convívio íntimo entre a literatura e as ideologias políticas religiosas. Isto, que antes era excepcional no Brasil, se generalizou naquela altura, a ponto de haver polarização dos intelectuais nos casos mais definidos e explícitos, a saber, os que optavam pelo comunismo ou o facismo. Mesmo quando não ocorria esta definição extrema, e mesmo quando os intelectuais não tinham consciência clara dos matizes ideológicos, houve penetração difusa das preocupações sociais e religiosas nos textos, como viria a ocorrer de novo nos nossos dias em termos diversos e maior intensidade.

(Antonio Candido. *Educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. p.188.)

A crase não foi feita para humilhar ninguém.

(Ferreira Gullar. In: *Ferreira Gullar*. São Paulo: Global, 2005. Coleção Melhores Crônicas.)



Norman Rockwell Travelling Companions. Post-Cover, March 6, 1944.

Detalhe de uma pintura de Norman Rockwell em que é destacado o papel persuasivo da palavra.

Imagem 89 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 98

Analisando a segunda página da unidade, nota-se o anúncio do projeto “Cidadania em debate”, que propõe a produção de uma feira de cidadania, na qual serão promovidos debates deliberativos e realizadas duas oficinas para o auxílio à comunidade, sendo uma oficina de elaboração de currículos e outra que se destina à

orientação para a produção de cartas de solicitação e/ou reclamação, visando o asseguramento dos direitos do cidadão. Avaliamos o projeto como um grande fomento à cidadania e uma forma de extensão da escola à comunidade, que incentiva o jovem à participação social.

Em seguida, como se nota na imagem 91, há dois textos de Ferreira Gullar, que refletem sobre o trabalho intelectual e artístico, ocorrido nos anos 30, além de uma pintura, cujo tema é o papel persuasivo da palavra.

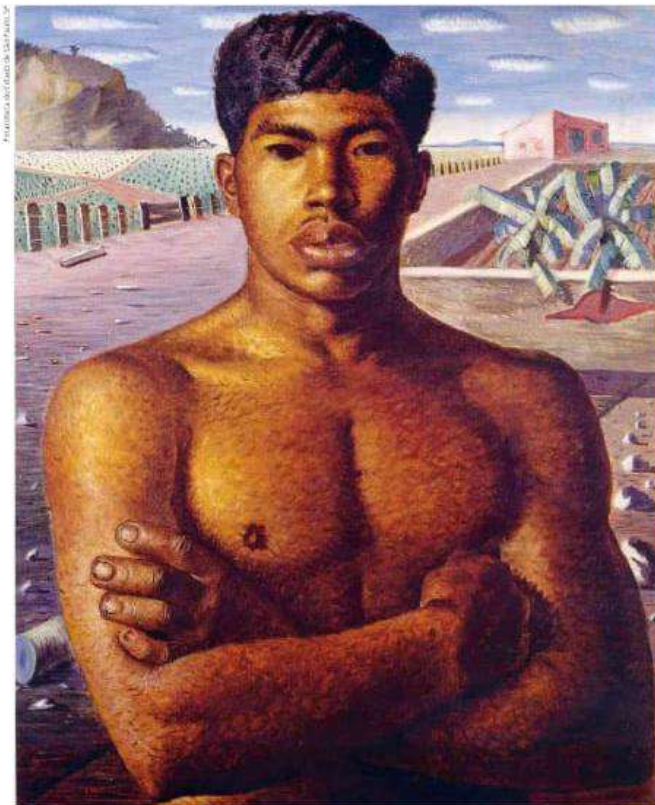
Em continuidade à análise da unidade 2, destacamos que a unidade se divide em 3 (três) capítulos, os quais são, *A geração de 30: Graciliano Ramos- Regência nominal- O debate deliberativo*; *A geração de 30: José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo- Crase- Relatório e currículo* e *A geração de 30- Colocação pronominal- Cartas argumentativas*, respectivamente.

Para um estudo mais aprofundado, elegemos o capítulo 1, intitulado *A geração de 30: Graciliano Ramos- Regência Nominal- O debate deliberativo*. Como se percebe, o foco literário do capítulo 2 é a produção de Graciliano Ramos, alagoense que fez parte da segunda fase modernista ou geração de 30. Nesse período, estão também engajados José Lins do Rego, Raquel de Queiroz, Jorge Amado, Érico Veríssimo, na prosa; e Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Murilo Mendes e Jorge de Lima, na poesia.

A segunda geração modernista compreende o período de 1930 a 1945 e foi marcada por conflitos sociais e políticos, como a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e a Era Vargas, além da Segunda Guerra Mundial, momentos, que, inevitavelmente, influenciaram a produção artística dessa fase.

Portanto, a literatura de 30 é resultante de um autêntico engajamento político de autores que expunham em suas obras a realidade regionalista, pois o espaço/meio é muito importante nessa fase. Assim, os personagens são delineados a partir do meio em que vivem, além disso, destacamos que o nordeste brasileiro foi muito contemplado na escrita regionalista. ´

## A geração de 30: Graciliano Ramos



Mestiço (1934), de Cândido Portinari.

Imagem 90 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 100.

O conteúdo do capítulo 1 é introduzido pelo quadro *Mestiço*, de Cândido Portinari, na tela, o pintor evidencia a figura de um trabalhador braçal; como podemos notar, o personagem protagoniza a cena aparecendo em primeiro plano em uma dimensão maior que a própria paisagem. O personagem apresenta um biotipo que o caracteriza como um mestiço, representando as pessoas que descendem da mistura entre negros e brancos. A robustez do personagem exalta e valoriza o trabalho realizado por classes operárias.

A paisagem da obra de Portinari é composta por um cafezal, à esquerda, que, em parte, delinea-se ao formato do morro; à direita da tela, há bananeiras e, mais ao centro, uma casa, cujo formato remete a figuras geométricas. Além disso,

o muro que abriga o bananal e a cerca com o cafezal também aparecem em uma perspectiva geométrica, aspecto muito presente nas pinturas de Portinari.

Observamos, assim, que a obra é muito provocativa, no que diz respeito à discussão sobre a proposta do Modernismo brasileiro, em sua segunda fase e, com isso, notamos que, tanto na pintura, quanto na literatura, as temáticas sociais eram evidentes.

Em seguida (Imagem 93), há a seção *Fique conectado*, que indica vários objetos culturais, como músicas, filmes, livros, sites e pinturas, que podem enriquecer o conhecimento do estudante sobre o Modernismo da geração de 1930.

## FIQUE CONECTADO!

Amplie seus conhecimentos sobre o Modernismo da geração de 1930, pesquisando em:

### LIVROS

- Leia algumas das principais obras do Modernismo de 30, como *Vidas secas* e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos; *Fogo morto*, de José Lins do Rego; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado; *Um certo capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo; *Os ratos*, de Dionélio Machado; *Reunião*, de Carlos Drummond de Andrade; *Vinicius de Moraes – Todas as letras* (Companhia das Letras); *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles.



### FILMES

- *O tempo e o vento*, de Jayme Monjardim; *São Bernardo*, de Leon Hirszman; *Vidas secas*, de Nelson Pereira dos Santos; *Capitães da Areia*, de Walter Lima Júnior; *Tieta do agreste*, de Cacá Diegues; *Vinicius de Moraes*, de Miguel Faria Jr.; *Orfeu*, de Cacá Diegues.



### MÚSICAS

- Ouça músicas relacionadas com o tema do sertão e da seca, pesquisando na obra de Elomar, Luis Gonzaga, Dominginhos e

Luiz Vieira. Ouça também o disco *Carlos Drummond de Andrade – Antologia poética* (Philips, 1979), no qual o próprio poeta declama seus poemas, ou acesse essas declamações pela Internet.

### SITES

A vida e as obras dos principais escritores do Modernismo de 30 podem ser conhecidas em:

- [www.graciliano.com.br](http://www.graciliano.com.br)
- [www.fundacaojorgeamado.com.br](http://www.fundacaojorgeamado.com.br)
- [www.jorgeamado.com.br](http://www.jorgeamado.com.br)
- [www.carlosdrummond.com.br](http://www.carlosdrummond.com.br)
- <http://viniciusdemoraes.com.br>

### PINTURAS

- Conheça a obra do principal pintor brasileiro que surgiu nos anos 1930: Cândido Portinari. Veja também a evolução que teve a obra de pintores como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcanti e Lasar Segall.

## O contexto de produção e recepção da produção literária da geração de 30

A segunda geração de escritores e artistas modernistas brasileiros é tradicionalmente situada entre 1930 e 1945. Nesse período de consolidação do Modernismo no Brasil, quem produzia literatura modernista no país? Quem era o público consumidor?

### Meios de circulação

Na década de 1930, o crescimento da industrialização e da urbanização, bem como o fortalecimento das camadas médias da sociedade, contribuiu para o dinamismo da vida cultural no Brasil. Nesse contexto de desenvolvimento socioeconômico, a instrução pública tornou-se obrigatória nos anos iniciais da escolaridade e a difusão da cultura artística e intelectual, além de se dar por meio de livros, revistas e jornais, passou a ser veiculada também pelo rádio, que teve uma grande expansão na época.

Com as reformas educacionais, textos de autores modernistas, como Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Jorge de Lima, passaram a integrar as antologias escolares e, assim, começaram a ter ampla circulação entre os alunos do ensino secundário.

A segunda geração modernista, formada por romancistas, como Graciliano Ramos e José Lins do Rego, e por poetas, como Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Murilo Mendes, correspondeu a uma fase de maturidade da literatura brasileira, sendo, desde os anos 1930, uma referência para o crescente público leitor brasileiro.

### Ensino público

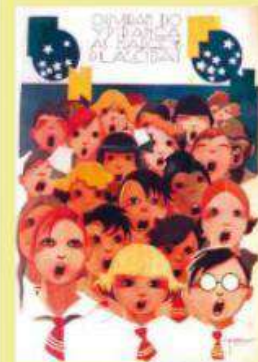


Ilustração de J. Carlos (1884-1950) feita para a revista *Fon-Fon!*.

A Constituição de 1934, promulgada no governo de Getúlio Vargas, estabeleceu o ensino primário gratuito e obrigatório. No período do governo Vargas, foi estimulado também o desenvolvimento do ensino secundário, do ensino técnico e do ensino superior, com a criação de novas escolas e universidades. Esse estímulo ao ensino tinha como objetivo preparar as gerações futuras para assumir os postos de trabalho que seriam gerados com os pretendidos avanços econômicos e criar uma elite intelectualizada que pudesse governar o país no futuro.

Imagem 91 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 101.

Logo após, o material expõe o contexto de produção e recepção da produção literária de 1930 e enfatiza a importância dessa fase para o

amadurecimento da Literatura Brasileira. Há ainda o subtópico *O modernismo em contexto*, no qual se apresenta a relação entre os acontecimentos históricos da época, e a literatura da segunda fase modernista. Dessa maneira, oportuniza-se ao leitor a percepção desse diálogo que há entre a literatura e a história.

## O Modernismo em contexto

No âmbito nacional e internacional, o período de 1930 a 1945 foi marcado por tensões políticas e econômicas, tais como a crise cafeeira, acentuada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929; a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas à presidência do Brasil e encerrou a chamada República Velha; a Intentona Comunista (1935); o Estado Novo (1937-1945); o fortalecimento do nazifascismo na Europa; o combate ao socialismo; a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Como decorrência desse contexto, artistas e intelectuais foram influenciados por ideias comunistas e fascistas, além das religiosas, que fervilhavam na época, e produziram obras voltadas para o âmbito social e para a crítica política ou marcadas por inquietações existenciais e religiosas.

## O romance de 30

Na década de 1930, ocorreu no Brasil a consolidação do Modernismo. A ideologia e os princípios estéticos modernistas propostos na fase anterior não encontraram mais resistência e se tornaram presentes nas mais diversas artes. Na literatura, os romancistas da segunda geração modernista aderiram a certos aspectos cultivados pelo Modernismo, como os temas nacionais e do cotidiano e o cultivo de uma linguagem brasileira, mais popular e coloquial.

O *regionalismo*, em especial o nordestino, foi destaque no romance da década de 1930. O romance regionalista se distinguiu pela consciência social, ao abordar criticamente a miséria e a exploração do trabalhador rural, as agruras da seca e o abuso dos poderosos. Em razão do estilo ficcional marcado pela rudeza, pela captação direta dos fatos e pela exploração das relações entre o homem e o meio natural e social, o romance dessa década foi chamado de neorealista e de neoneaturalista pelos críticos literários.

A obra *A bagaceira* (1928), de José Américo de Almeida (1887-1980), é considerada o marco inicial da literatura regionalista do Modernismo, cultivada também por Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos e, no Sul, por Érico Veríssimo.

Além da ficção regionalista, houve a produção de romances de sondagem psicológica, nos quais se destacam Lúcio Cardoso (1912-1968), Cornélio Pena (1896-1958) e Otávio de Faria (1908-1980), e de romances psicológicos permeados por traços religiosos e surrealistas, nos quais se inclui a ficção de Jorge de Lima (1893-1953).

## Rachel de Queiroz

Em *O quinze* (1930), romance de estreia de Rachel de Queiroz, já se verificam os traços marcantes da obra literária da escritora: prosa enxuta, visão crítica das relações sociais e análise psicológica das personagens. Nessa obra, que tem como tema central a seca que castigou o Nordeste em 1915, a autora, além de retratar sem sentimentalismos as mazelas da estiagem, aborda também o coronelismo e a religiosidade do sertanejo.

Em *João Miguel* (1932), romance que, como *O quinze*, é ambientado no Ceará, destaca-se a análise psicológica da personagem João Miguel, um sertanejo que, depois de uma bebedeira, mata um homem, em um ato impensado, e é preso.

O Nordeste também é cenário dos romances *Caminho de pedras* (1937) e *As três Marias* (1939). Produzido em um momento de ampla circulação das

### Rachel de Queiroz

Descendente de José de Alencar pelo lado materno, Rachel de Queiroz (1910-2003) nasceu em Fortaleza, Ceará. Em decorrência da seca que se abateu sobre esse Estado em 1915, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro em 1917 e, pouco tempo depois, foi para Belém, onde morou durante dois anos antes de retornar a Fortaleza.

Rachel de Queiroz tornou-se uma escritora reconhecida no meio literário com apenas 20 anos, quando publicou *O quinze* (1930). Além de romancista, dedicou-se ao teatro e, especialmente, à crônica jornalística.

Em 1931, mudou-se para o Rio de Janeiro, mas se manteve ligada à sua fazenda, "Não me deixes", em Quixadá, no agreste do sertão cearense. Admiradora das ideias de Trotsky, foi presa em 1937, acusada de ser comunista.

Recebeu vários prêmios literários e foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 1977.



correntes ideológicas comunistas e integralistas (de inspiração fascista) no Brasil, *Caminho de pedras* é um romance político que concilia uma história amorosa e a defesa dos ideais socialistas. Em *As três Marias*, há uma aprofundamento da análise psicológica, que já tendia a ocupar o primeiro plano da narrativa em *Caminho de pedras*.

Depois de *Dora*, *Doralina* (1975) e *O galo de ouro* (1985), Rachel de Queiroz publicou, em 1992, seu último romance, *Memorial de Maria Moura*. A obra fez um grande sucesso e rendeu à escritora o prêmio Jabuti de 1993, além de ter sido adaptada para um seriado de TV em 1994.

Imagem 93-Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 103

Ainda observando as imagens 94 e 95, há um subtópico que aborda o romance de 30 e destaca o engajamento social do romance regionalista, sobretudo o nordestino. Dessa maneira, o LD esclarece que o romance regionalista denunciou a miséria e a exploração do trabalhador rural e cita os autores que endossaram a denúncia social, por meio da literatura.

Em seguida, destaca-se a importância da escrita da cearense Rachel de Queiroz para o romance de 30, com sua obra *O quinze* (1930), cujo enredo é ambientado no estado do Ceará e tem como tema principal a seca de 1915, que atingiu o nordeste brasileiro.

Porém, dada a importância da obra para a literatura regionalista, avaliamos que deveria haver no manual didático um estímulo maior em relação à leitura da obra. Logo, essa ausência de incentivos à leitura constitui-se em lacunas que tornam o livro escolar menos eficaz, quanto ao objetivo de se consolidar o hábito da leitura entre os estudantes.

Como já antecipamos, o autor trabalhado no capítulo 1 é o alagoense Graciliano Ramos, o expoente da Literatura Modernista da segunda fase, que escreveu contos, crônicas e romances, sendo *Vidas secas* (1938) sua obra de maior reconhecimento. Em *Vidas secas*, o escritor explora o regionalismo de forma a reverberar aquilo que é universal ao ser humano, sobretudo, quando em condições desumanas. Observemos, por meio das imagens que seguem, a abordagem feita pelo LD em relação ao escritor e sua obra-prima:

## Graciliano Ramos

Graciliano Ramos é o expoente da geração de 1930. O traço marcante de sua prosa é a linguagem enxuta, baseada em frases curtas e no emprego moderado de adjetivos. A linguagem do escritor se caracteriza também pela utilização da sintaxe clássica, em oposição a construções mais próximas da oralidade, amplamente exploradas pelos modernistas da década de 1920 e por outros autores da geração de 1930.

Ao retratar em sua obra o universo do sertanejo nordestino, Graciliano Ramos extrapolou o regional, o local, para atingir o universal, na medida em que analisa a condição humana em meio à exploração social e ao meio natural hostil.

Em *Caetés* (1933), a primeira obra publicada pelo escritor, notam-se as características naturalistas de sua prosa, enquanto nos romances seguintes, *São Bernardo* (1934) e *Angústia* (1936), destaca-se o aprofundamento psicológico.

Em *Vidas secas* (1938), único romance do autor escrito em 3ª pessoa, um narrador dá ao leitor acesso ao universo mental pobre e fragmentado de cinco personagens: Fabiano, sinhá Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo e a cachorra Baleia. Na obra, que você vai conhecer a seguir, o enredo é construído em torno da vida dessa família de retirantes, que, em pleno agreste, vive os sofrimentos provocados pela estiagem e a opressão causada pelos poderosos.

Imagem 94 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 103

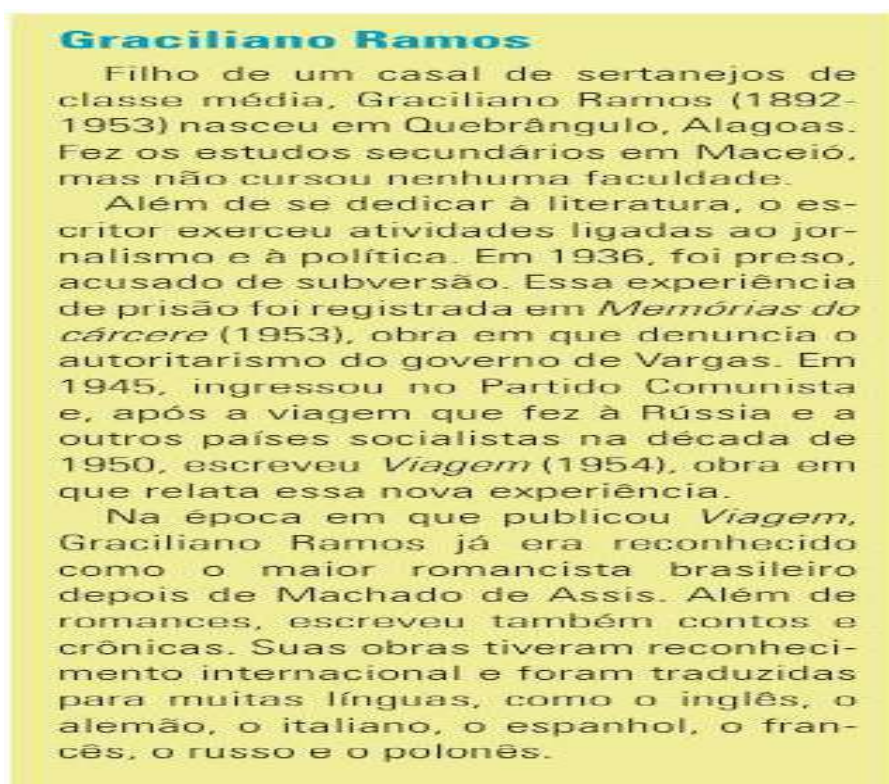


Imagem 95 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 103

Analisando as imagens 96 e 97, é possível notar que o manual didático apresentou o escritor de modo a contextualizar ao aluno a escrita de Graciliano Ramos, por meio de sua biografia, que era marcada pela preocupação com o social.

Em seguida, na seção *Foco no Texto*, há um trecho do primeiro capítulo de



*Vidas Secas*. O trecho escolhido é bem comovente, pois narra o episódio em que Fabiano, tomado pela raiva, hostiliza o filho mais velho por sentar-se no chão, impedindo o prosseguimento da viagem. Na ocasião, o pai maltrata-o com palavras grosseiras, como xingamentos e até pensa em matá-lo, depois em abandoná-lo ao descampado, mas sente pena e volta atrás, põe o garoto no “cangote” e prossegue a viagem. Vejamos o trecho exposto no manual didático:

## FOCO NO TEXTO

Leia, a seguir, um trecho do primeiro capítulo de *Vidas secas*.

### *Mudança*

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.

Arrastaram-se para lá, devagar, sinha Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça, Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

A geração de 30: Graciliano Ramos. Regência non

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

— Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.

— Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário — e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.

Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés.

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinha Vitória estirou o beíço indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados no estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinha Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinha Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis.

E a viagem prosseguiu, mais lenta, mais arrastada, num silêncio grande.

Ausente do companheiro, a cachorra Baleia tomou a frente do grupo. Arqueada, as costelas à mostra, corria ofegando, a língua fora da boca. E de quando em quando se detinha, esperando as pessoas, que se retardavam.



Cena do filme *Vidas secas* (1963), dirigido por Nelson Pereira dos Santos.

Ainda na véspera eram seis vivos, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto. Agora, enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava. Tinha andado a procurar raízes, à toa: o resto da farinha

acabara, não se ouvia um berro de rês perdida na catinga. Sinha Vitória, queimando o assento no chão, as mãos cruzadas segurando os joelhos ossudos, pensava em acontecimentos antigos que não se relacionavam: festas de casamento, vaquejadas, novenas, tudo numa confusão. Despertara-a um grito áspero, vira de perto a realidade e o papagaio, que andava furioso, com os pés apalhetados, numa atitude ridícula. Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesma que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava pouco. E depois daquele desastre viviam todos calados, raramente soltavam palavras curtas. O louro aboiava, tangendo um gado inexistente, e latia arremedando a cachorra.

(Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 9-12.)

Imagem 98 -Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 104

Logo após, o LD propõe uma atividade de 6 (seis) questões a serem respondidas a partir da leitura do excerto da obra *Vidas secas*, a saber, um fragmento do primeiro capítulo do livro. Analisemos a abordagem feita pelo manual didático a partir das questões:

1. No primeiro capítulo de *Vidas secas*, é narrado o deslocamento da família de Fabiano pelas terras do sertão nordestino.

- Como é caracterizada a paisagem pela qual a família caminha?
- Nessa obra, Graciliano Ramos denuncia a situação miserável dos retirantes. Que fato narrado no texto evidencia essa situação de absoluta miséria?
- O romance de 30 é também chamado de neorrealista e de neonaturalista pela crítica literária. Considerando o primeiro parágrafo do texto, responda: O narrador de *Vidas secas* mantém a imparcialidade típica da prosa realista e naturalista? Justifique sua resposta com elementos desse parágrafo.

2. Os diálogos são raros no romance.

- No momento em que o menino mais velho começa a chorar e se senta no chão, exausto, quais são as primeiras reações e qual é o desejo de Fabiano diante daquela situação? O que essas reações revelam a respeito dessa personagem?
- E sinhá Vitória, como reage nessa circunstância? Como se comunica com Fabiano?
- O que os sons emitidos pelo papagaio revelam sobre a comunicação na família?
- Levante hipóteses: Que efeito de sentido essa escassez de diálogos constrói na narrativa?

3. Ao contrário dos diálogos, a interioridade das personagens é amplamente explorada ao longo do romance.

- No texto em estudo, Fabiano e sinhá Vitória revelam ter consciência crítica a respeito da situação de desterro e de miséria em que estavam? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- Releia este trecho:
 

.....

“Baleia [...] enquanto parava, dirigia as pupilas brilhantes aos objetos familiares, estranhava não ver sobre o baú de folha a gaiola pequena onde a ave se equilibrava mal. Fabiano também às vezes sentia falta dela, mas logo a recordação chegava.”

.....

Em determinadas circunstâncias, a cachorra Baleia é humanizada, e os retirantes, ao contrário, são animalizados. Identifique esse traço da obra no trecho acima.

- Nesse contexto, que sentido a palavra *chegava* em “a recordação chegava”, adquire?



Os retirantes (1944), de Cândido Portinari.

4. Releia este trecho:

.....

“Ai a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos.”

.....

a. Os diminutivos são raros em *Vidas secas*. No contexto da narrativa, que efeito o uso dos diminutivos, no trecho, produz?

b. O narrador onisciente é aquele que, além de se apresentar em 3ª pessoa, conhece tudo sobre o que é narrado, inclusive o mundo interior das personagens. Com base no trecho e no restante do texto lido, responda: Com que finalidade Graciliano Ramos adotou a perspectiva do narrador onisciente em *Vidas secas*?

c. O discurso indireto livre foi amplamente utilizado em *Vidas secas*. Essa técnica narrativa consiste na fusão da fala do narrador à fala ou ao pensamento de uma personagem. Identifique no trecho a frase em que há a presença do discurso indireto livre e levante hipóteses: Que efeito o emprego dessa técnica produz na narrativa?

5. Além do discurso indireto livre, o romance utiliza outros recursos formais.

a. Um desses recursos é a não linearidade, ou seja, os fatos narrados não seguem uma ordem cronológica. Que episódio narrado no texto em estudo exemplifica esse traço formal da obra?

b. Os filhos de Fabiano e de sinhá Vitória não têm nomes. Levante hipóteses: Que efeito de sentido esse recurso constrói no texto?

6. O romance de 30 retomou a concepção determinista presente na prosa naturalista, explorando a relação entre o homem e o meio natural. No texto em estudo, como se dá essa relação? Nesse contexto, que sentido o título da obra adquire?

Imagem 100 - Fonte: CEREJA et al, 2016, V. 3, p. 106

Analisando a atividade, constata-se que as questões propõem uma visão reflexiva da obra, como por exemplo, nas questões 1 e 2, notamos que o manual didático expõe a interpretação sociológica da narrativa, pois aponta para as questões sociais, denunciadas na obra de Graciliano Ramos.

Além dos aspectos sociais abordados, a atividade discute, também, sobre alguns elementos próprios do estudo da narrativa, como na quarta questão, que salienta sobre o foco narrativo da obra estudada. Sendo assim, consideramos que as atividades propostas pelo manual didático têm potencial para contribuir para o aprimoramento da capacidade leitora dos alunos.

Embora saibamos que a própria abordagem adequada do texto, em si, já é

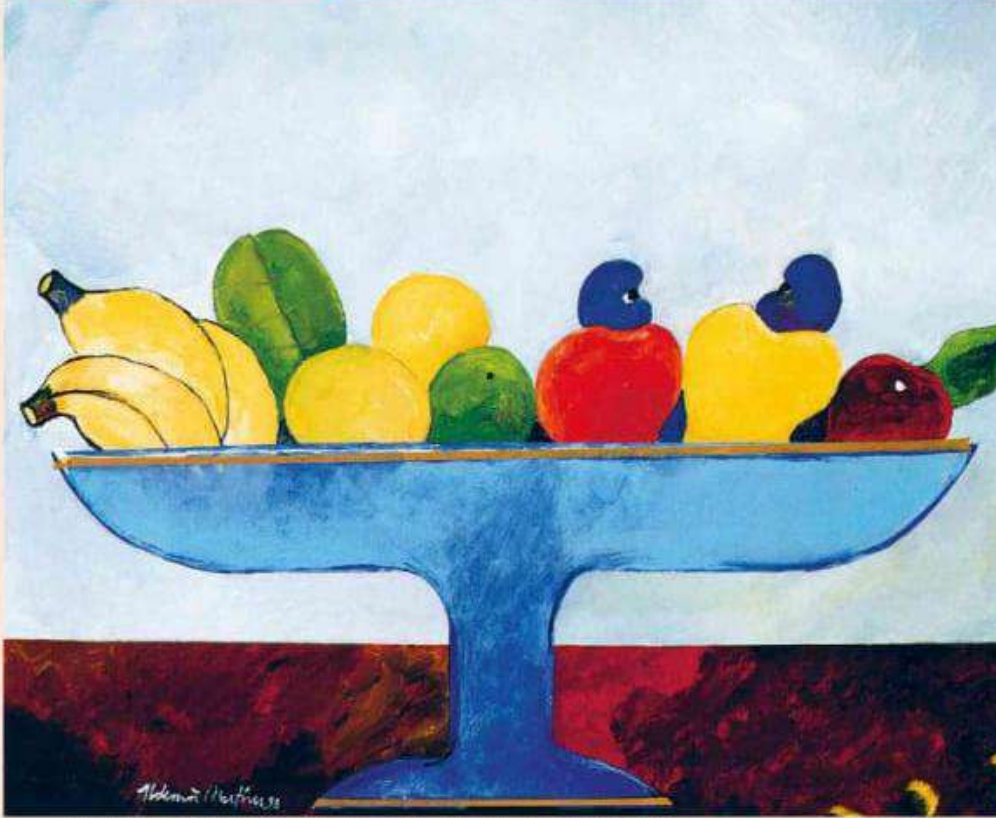
um estímulo para uma possível leitura completa da obra, não percebemos, por parte do manual didático, nenhuma orientação clara, quanto à importância da leitura integral do romance. Tal estímulo não necessitaria vir com o caráter de obrigatoriedade, mas como um desafio ao estudante e uma proposta de crescimento enquanto leitor. À luz de nossa discussão teórica, essa ausência de recomendação da leitura das obras literárias é uma falha da coleção didática, pois, por mais simples que pareça ser, tal estímulo é importante ao processo de formação de leitores.

A unidade 3, intitulada “Hora e vez da linguagem” tem em sua abertura, a pintura *Fruteira* (1998), de Aldemir Martins. Nascido na região do Vale do Cariri (Ceará), Aldemir Martins foi o grande representante do nordeste nas artes plásticas; hoje, suas obras estão expostas em muitos países. Na obra apresentada na abertura da unidade, temos em destaque uma das frutas típicas da região Nordeste, que é o caju, uma fruta nativa de regiões muito áridas. Nesse sentido, a tela representa bem a proposta modernista, já que evidencia o Nordeste, umas das pautas modernistas.

**UNIDADE**

**3**

**Hora e vez da linguagem**



*Fruteira* (1998), de Aldemir Martins, artista cearense que começou a expor na década de 1940.

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo.

(Clarice Lispector. *A paixão segundo G. H.* Edição crítica organizada por Benedito Nunes. Machi, Alca XX: São Paulo: Scipione, 1997, p. XXVII.)

Imagem 101 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 180

**PROJETO**

**SIMULADO ENEM - A REDAÇÃO EM EXAME**

Participe de um *simulado* da prova de redação do Enem, organizado por você e seus colegas; depois, participe de uma banca de correção para avaliar a produção da classe.

A linguagem é o meu esforço humano. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas – volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu.

(idem, p. XXVII.)

Mire veja.. o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 15.)

uma casa não é nunca só para ser contemplada; melhor: somente por dentro é possível contemplá-la.

(João Cabral de Melo Neto, "A mulher e a casa", in: *Obra completa*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 241-2.)

Casas (1953), de Alfredo Volpi.




Imagem 102 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 181

A segunda página que integra a abertura da unidade 3 vem com o anúncio do projeto *Simulado ENEM- a redação em exame*, que propõe a organização de um simulado da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Apesar de não estar diretamente ligado com o nosso objeto de estudo, que é a literatura, enxergamos o projeto como uma ferramenta favorável ao letramento do aluno da



terceira série do Ensino Médio.

Logo após o anúncio do projeto, há a disposição de textos de vários escritores modernistas, como Clarice Lispector, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto, nomes que marcaram a literatura de 30. A propósito, a unidade 3 é dedicada ao estudo da poesia de 30 e da geração modernista de 45.

A citada unidade é dividida em 3 (três) capítulos, os quais são o capítulo 1, intitulado *A poesia de 30: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes- Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos- A dissertação (I)*; o capítulo 2, *A geração de 45: João Cabral de Melo Neto- Análise Linguística: informatividade e senso comum – A dissertação(II)* e o capítulo 3, *A Geração de 45: Clarice Lispector e Guimarães Rosa- Análise Linguística: implícitos- A dissertação (III)*.

Sabemos que todos os autores trabalhados nas seções literárias são extremamente importantes, no que diz respeito às suas representatividades na Literatura Brasileira. No entanto, devido à dimensão e à complexidade do nosso objeto de estudo, precisamos delimitar o *corpus* da análise. Dessa forma, analisaremos apenas o capítulo 2, que aborda a literatura de João Cabral de Melo Neto, inserido na Geração Modernista de 45. Observemos a abertura do capítulo 2 (Imagem 105):

## LITERATURA

## A geração de 45: João Cabral de Melo Neto



*Personagens na noite*  
 (1950), de Joan Miró.

A partir de 1945, a literatura brasileira tomou novos rumos e se voltou essencialmente para pesquisas estéticas relacionadas com a linguagem e com o processo de criação literária, distanciando-se dos temas abordados pela geração de 1930, que recaíam sobre os problemas sociais e políticos do país.

O interesse da geração de 1945 por questões formais levou alguns críticos a associá-la ao Parnasianismo, como se ela representasse um reflorescimento dessa corrente. Outros críticos, entretanto, entendem que, considerando-se os principais autores desse período,

não há ruptura entre essa geração e o Modernismo de 22, uma vez que os primeiros modernistas também se envolveram com a pesquisa estética. Além disso, algumas experiências da geração de 1930, como o regionalismo e a introspecção psicológica no romance, tiveram continuidade, embora com matizes diferentes.

Entre os principais poetas dessa geração, destacam-se Péricles Eugênio da Silva Ramos, José Paulo Paes, Alphonsus de Guimaraens Filho, Geir Campos, Paulo Bonfim e João Cabal de Melo Neto, que você vai estudar neste capítulo. Na prosa, destacam-se Clarice Lispector e Guimarães Rosa, que você vai estudar no capítulo seguinte, e Lygia Fagundes Telles, Carlos Heitor Cony, Rubem Braga e Dalton Trevisan, entre outros.

### A geração de 1945 em contexto

Com o fim da Segunda Guerra, em 1945, e a vitória das forças democráticas, o governo ditatorial de Getúlio Vargas se enfraqueceu e, nesse mesmo ano, foi deposto.

Enquanto o mundo ocidental mergulhou na situação da Guerra Fria, resultante de disputas entre os países capitalistas e os países do bloco socialista, o Brasil passou a viver um período democrático e desenvolvimentista, cujo auge foi o governo de Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília. Esse processo se estendeu até o golpe de 1964, quando os militares tomaram o poder.

Nesse contexto democrático brasileiro, a literatura da geração de 1945 deixou de se ocupar com questões predominantemente políticas e sociais e começou a se interessar por experiências estéticas.

### FIQUE CONECTADO!

Amplie seus conhecimentos sobre o Modernismo da geração de 1930, pesquisando em:

#### LIVROS

• Leia algumas das principais obras de autores da geração de 1945, como *Campo geral* e *Sagarana*, de Guimarães Rosa; *Laços de família* e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto* (Global).



*sertão*, de Carlos Alberto Prates Correia; *As meninas*, de Emiliano Ribeiro; *Morte e vida severina*, animação do cartunista Miguel Falção, disponível na Internet.



Gismonti (algumas faixas estão disponíveis na Internet). Ouça também o disco *Clarice Lispector – Contos*, no qual a atriz Aracy Balabanian declama alguns textos de Clarice Lispector (algumas das faixas estão disponíveis na Internet). Ouça, ainda, Lirinha, vocalista da banda Cordel do Fogo Encantado, declamando parte de "Os três mal-amados", de João Cabral (disponível na internet).

#### FILMES

• *Morte e vida severina*, de Walter Avancini; *A terceira margem do rio*, de Nelson Pereira dos Santos; *Mutum*, de Sandra Kogut; *Outras histórias*, de Pedro Bial; *Noites do*

#### DECLAMAÇÕES

• Ouça o disco *João Cabral de Melo Neto*, no qual o próprio poeta declama seus poemas, com fundo musical de Egberto

#### PINTURAS

• Conheça a obra dos pintores Volpi e Aldemir Martins, que começaram a expor na década de 1940. A obra de Volpi, a partir da década de 1950, começou a se destacar pelo abstracionismo geométrico.

## João Cabral de Melo Neto

João Cabral foi o mais importante poeta da geração de 1945. Sua poesia mostra uma marca pessoal inconfundível e representa um corte em relação a antigas concepções sobre a criação poética.

Na visão dele, a poesia não é fruto de inspiração, nem do sentimento do poeta ou da beleza dos temas que aborda, mas de um cuidadoso trabalho de organização textual. Assim, contrariamente à tradição romântica, centrada na subjetividade, a poesia de Cabral se descola da figura do poeta ou do eu lírico e prima pela objetividade, pela razão, pela simetria e pela relação intrínseca entre conteúdo e forma. Quando seu poema fala de facas ou de pedras, por exemplo, as palavras são duras e cortantes como se o próprio poema fosse feito dos objetos de que trata. São exemplos dessa orientação os livros – *Pedra do sono*, *O engenheiro* (1945), *Psicologia da composição, com a fábula de Anfion e Antiode* (1947).

A partir de *Cão sem plumas* (1950), entretanto, a poesia de Cabral começou a se voltar mais para a realidade, em especial a de seu Estado natal. Dessa experiência, surgiram várias obras importantes relacionadas com a seca, com o rio Capibaribe, com a miséria nordestina e com a migração. São dessa fase as obras *O rio ou relação da viagem que faz o Capibaribe de sua nascente à cidade do Recife* (1954) e, principalmente, *Morte e vida severina* (1965), a obra mais conhecida do autor, adaptada para o cinema e a televisão.

*Morte e vida severina* é um auto de Natal, ou seja, um gênero literário pertencente à esfera teatral, como os autos de Gil Vicente produzidos na Idade Média. O texto narra a trajetória de Severino, retirante que sai do sertão pernambucano, castigado pela seca, à procura de trabalho e de um lugar melhor para viver. Seguindo o curso do rio Capibaribe, o protagonista vê um terrível quadro de miséria, fome, doenças e morte. Quando chega a Recife, nota que os retirantes do sertão se transformaram em operários e que continuam vivendo na miséria, porém agora em favelas. Como é um “auto de Natal” (relacionado ao nascimento de Jesus), no final da obra ocorre o nascimento de uma criança, que representa a esperança.

Entre outras obras, o autor escreveu também *A educação pela pedra* (1966), *Museu de tudo* (1975) e *A escola das facas* (1980).

### FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois textos de João Cabral: o primeiro pertence à obra *Educação pela pedra*; o segundo é o início de *Morte e vida severina*.

#### João Cabral de Melo Neto

João Cabral de Melo Neto (1920-1999) nasceu em Recife, Pernambuco, onde fez seus primeiros estudos. Era primo de Gilberto Freyre e Manuel Bandeira, com quem teve grande convivência. Em 1942, mudou-se para o Rio de Janeiro e, nesse mesmo ano, publicou *Pedra do sono*, sua primeira obra poética.

Em 1945, foi aprovado em concurso para o Itamaraty e, desde então, passou a viver no exterior. Morou em cidades como Barcelona, Londres, Sevilha, Marselha, Genebra e Dacar. Foi embaixador e teve contato com vários artistas no exterior, entre eles o pintor Joan Miró, de quem foi amigo pessoal.

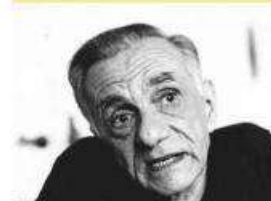


Foto: Wikimedia Commons

LITERATURA

Imagem 105 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 203

Ao analisarmos a apresentação que o manual faz da Geração Modernista Brasileira, de 1945, percebemos que o LD foi superficial em sua apresentação, deixando de elencar as características mais essenciais da fase estudada. Por exemplo, na página de abertura (Imagem 105) o material expõe que, a partir da Geração de 45, houve um distanciamento dos temas sociais e políticos abordados na segunda fase. Porém, não se explicita a substituição que houve da temática político-social por questões mais intimistas e introspectivas do ser humano, presentes nessa terceira fase modernista.

Então, a fim de fazer o estudo firmar-se com mais profundidade teórica, poderia ter sido enfatizado que, na Geração de 45, houve uma tendência a se destacar o individual, mas de modo que refletisse, também, sobre o coletivo social. Ou seja, a preocupação social ainda era presente na terceira geração, porém, deu-se ênfase a questões intimistas, essencialmente humanas. Dessa forma, o material apresentaria respostas para essa mudança de foco percebida na geração estudada, evitando, assim, lacunas no entendimento do conteúdo.

Em seguida, o LD faz uma abordagem sobre a literatura de João Cabral de Melo Neto (Imagens 106 e 107), expondo seu estilo literário, no qual se percebe uma tendência a buscar a objetividade na linguagem poética. O manual didático ainda pontua que, na concepção de Cabral, há uma relação intrínseca entre conteúdo e forma. Nesse sentido, quando seu poema fala, por exemplo, em facas e pedras, as

palavras são penetrantes, duras e cortantes como se o poema fosse feito desses objetos.

Na seção *Foco no texto*, há dois textos de João Cabral de Melo Neto, os quais são, *Catar feijão*, pertencente à obra *Educação pela pedra* e o segundo texto é o início da obra *Morte e vida severina*. Observemos a disposição dos textos no LD, por meio das imagens que seguem.

## FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois textos de João Cabral: o primeiro pertence à obra *Educação pela pedra*; o segundo é o início de *Morte e vida severina*.



### TEXTO 1

## Catar feijão

A Alexandre O'Neill

1.

Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na da folha de papel;  
e depois, joga-se fora o que boiar.  
Certo, toda palavra boiará no papel,  
água congelada, por chumbo seu verbo:  
pois para catar esse feijão, soprar nele,  
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

2.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:  
o de entre os grãos pesados entre  
um grão qualquer, pedra ou indigesto,  
um grão imastigável, de quebrar dente.  
Certo não, quando ao catar palavras:  
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
obstrui a leitura fluviente, flutua,  
açula a atenção, isca-a com o risco:

(*Poesias completas*, 3 ed. Rio de Janeiro:  
José Olympio, 1979, p. 21-2.)



**açular**: incitar, intensificar.

**alguidar**: vasilha que tem o diâmetro da boca maior do que o do fundo, usada em serviços domésticos.

**fluviente**: neologismo, criado pelo autor, com sentido relacionado à 'fluvial' (que diz respeito a rio).

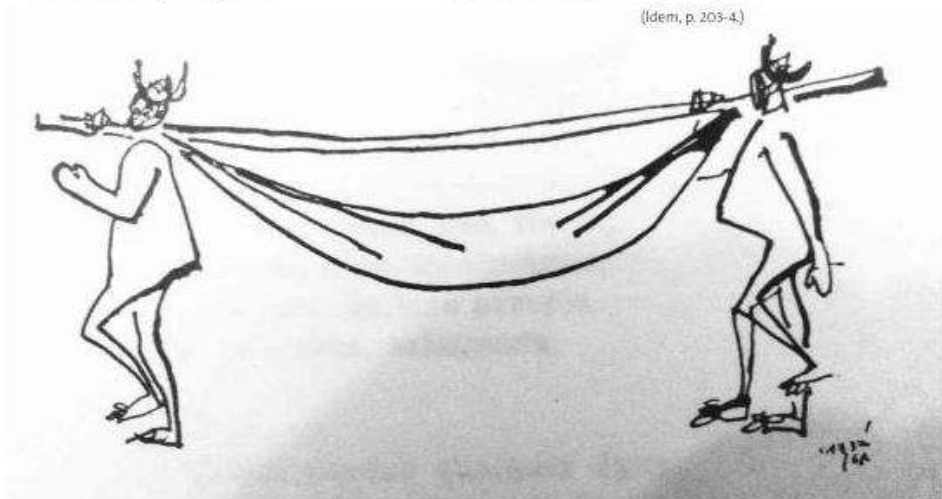
## TEXTO 2

### *o retirante explica ao leitor quem é e a que vai*

— O meu nome é Severino,  
 não tenho outro de pia.  
 Somos muitos Severinos  
 iguais em tudo na vida:  
 na mesma cabeça grande  
 que a custo é que se equilibra,  
 no mesmo ventre crescido  
 sobre as mesmas pernas finas,  
 e iguais também porque o sangue  
 que usamos tem pouca tinta.  
 E se somos Severinos  
 iguais em tudo na vida,  
 morremos de morte igual,  
 mesma morte severina:  
 que é a morte de que se morre  
 de velhice antes dos trinta,  
 de emboscada antes dos vinte,  
 de fome um pouco por dia

(de fraqueza e de doença  
 é que a morte severina  
 ataca em qualquer idade,  
 e até gente não nascida).  
 Somos muitos Severinos  
 iguais em tudo e na sina:  
 a de abrandar estas pedras  
 suando-se muito em cima,  
 a de tentar despertar  
 terra sempre mais extinta,  
 a de querer arrancar  
 algum roçado da cinza.  
 Mas, para que me conheçam  
 melhor Vossas Senhorias  
 e melhor possam seguir  
 a história de minha vida,  
 passo a ser o Severino  
 que em vossa presença emigra.

(idem, p. 203-4.)



### *o retirante aproxima-se de um dos cais do Capibaribe*

— Nunca esperei muita coisa,  
 é preciso que eu repita.  
 Sabia que no rosário  
 de cidade e de vilas,  
 e mesmo aqui no Recife

ao acabar minha descida,  
 não seria diferente  
 a vida de cada dia:  
 que sempre pás e enxadas  
 foices de corte e capina,

ferros de cova, estrovengas  
 o meu braço esperariam.  
 Mas que se este não mudasse  
 seu uso de toda vida,  
 esperei, devo dizer,  
 que ao menos aumentaria  
 na quartinha, a água pouca,  
 dentro da cuia, a farinha,  
 o algodãozinho da camisa,

ou meu aluguel com a vida.  
 E chegando, aprendo que,  
 nessa viagem que eu fazia,  
 sem saber desde o Sertão,  
 meu próprio enterro eu seguia.  
 Só que devo ter chegado  
 adiantado de uns dias;  
 o enterro espera na porta:  
 o morto ainda está com vida.

[idem. n. 203-4 e n. 229.]

Imagem 108 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 204

Os dois textos escolhidos permitem à turma conhecer o estilo literário objetivo e direto de Cabral, expondo, assim, um tipo de poesia, talvez, ainda, desconhecida pelo aluno. É o caso da poesia-objeto, em que não há um eu poético, como notamos no texto 1 e o poema dramático, que se difere muito dos poemas que os alunos estão acostumados a ver. Nesse sentido, os textos escolhidos tornam-se objetos de reflexão sobre a diversidade presente na Literatura Brasileira.

- (idem, p. 203-4 e p. 229)
1. O poema "Catar feijão" apresenta duas partes, cada uma constituída por uma estrofe. Na primeira parte, é feita uma comparação entre o ato de escrever e o de catar feijão.
    - a. Em que as duas situações se assemelham?
    - b. Ao se jogarem os grãos de feijão na água do alguídar, o que costuma afundar? O que deve ser jogado fora?
    - c. Ao se jogarem as palavras na água da folha de papel, o que costuma flutuar e deve ser jogado fora? O que deve ficar?
  2. Na segunda parte do poema, a comparação entre os dois procedimentos apresenta uma diferença.
    - a. Qual é o risco que pode haver no procedimento de catar feijão? O que isso pode provocar?
    - b. No poema, há também o risco de ficar uma "palavra-pedra"? Ela, nesse caso, seria tão prejudicial como no feijão? Justifique sua resposta, dando uma explicação à expressão "leitura fluviente, flutual".
    - c. Pode-se afirmar que no poema "Catar feijão" existem palavras-pedra? Justifique sua resposta com elementos do texto.
  3. Para alguns especialistas, a poesia de João Cabral é uma poesia-objeto, que representa o fim do eu lírico.
    - a. Em que pessoa estão os verbos e os pronomes do poema "Catar feijão"?
    - b. Nesse poema, aparece a voz do eu lírico? São revelados seus sentimentos?
  4. Observe o texto 2. Assim como os autos medievais, *Morte e vida severina* é construída em versos.
    - a. Que medida têm os versos?
    - b. Que relação essa medida tem com a tradição da poesia em língua portuguesa?



Cena de *Morte e vida severina*, representada pela primeira vez no palco do Tuca, em São Paulo, em 1965. Com músicas de Chico Buarque, a peça é, ainda hoje, uma das mais encenadas no país.



**5.** Severino, o protagonista em *Morte e vida severina*, diz:

•••••

- “Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”
- “morremos de morte igual, mesma morte severina”

•••••

De acordo com o poema:

- a. Quem são os Severinos a que o poema faz referência? Em que se assemelham?
- b. O que significa uma “vida severina”?
- c. O que significa uma “morte severina”?

**6.** Euclides da Cunha, em *Os sertões*, escreve: “O sertanejo é antes de tudo um forte”. Essa afirmação se aplica ao protagonista de *Morte e vida severina*, considerando-se a relação dele com a terra? Por quê?

**7.** A última estrofe do trecho de *Morte e vida severina* lido se situa na parte final do auto, o momento em que Severino chega a Recife.

- a. Diante do que encontra, como Severino se sente?
- b. Que perspectiva Severino enxerga para a sua vida?
- c. Explique a comparação da viagem de Severino com um enterro.

Imagem 110 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 206

Analisando a abordagem do texto 1, notamos que o LD estimula, de fato, o aluno a uma interpretação profunda do texto de Cabral, como nas questões 1 e 2, em que o leitor é induzido a relacionar o ato de escrever ao de catar feijão, imagem criada no poema, que se assemelha muito à comparação que Eliana Yunes estabelece em relação ao próprio ato de ler, ao comparar ao ato de “catar grãos”, neste sentido, põe-se o papel do escritor e do leitor em posições paralelas.

Já nas letras “b” e “c” da segunda questão, o material didático desperta o aluno para algo que talvez seja uma quebra de expectativa em relação à interpretação do texto, pois, no decorrer do poema, há um padrão no qual todas as ações ligadas ao ato de catar feijão são semelhantes à atividade da escrita. Porém, na segunda estrofe, propõe-se que deixar pedras entres os feijões é algo prejudicial à degustação. Mas, no ato de catar palavras, as “palavras-pedras” são saudáveis à leitura, já que desafiam a mente do leitor. Mediante tais constatações, avaliamos que o manual didático explorou de forma proveitosa o texto 1.

Analisando a questão 5, percebe-se que há um estímulo à reflexão crítica sobre o significado de alguns termos próprios do texto estudado, como “vida severina”, que carrega o sentido geral da obra, e classifica a vida do protagonista da narrativa poética de Cabral. Assim, consideramos que a questão responde ao objetivo de contribuir com a formação leitora, pois desafia o leitor a pensar sobre o significado de termos que demandam empatia e atenção.

A questão 6 compara a afirmação “O sertanejo é antes de tudo um forte” da obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, ao o perfil do sertanejo Severino, representado no texto estudado; com isso, o manual didático propõe ao aluno uma comparação entre duas importantes obras literárias, o que pode ser um incentivo a leituras posteriores.

A questão 7, também, conduz o leitor a uma interpretação ampla da obra, sendo assim, podemos afirmar que, quanto às atividades propostas aos alunos, ambos os textos foram favoravelmente explorados pelos autores do LD. Acrescentamos que a seção de atividades propostas pelo LD foi o item melhor avaliado no capítulo. E, como apontado anteriormente, o texto de apresentação do conteúdo do capítulo foi avaliado como um texto que, por sua superficialidade teórica, deixa algumas lacunas, quanto à discussão do conteúdo da Geração Modernista de 45. Em suma, o material didático poderia apresentar o conteúdo de forma a aproximar-se do discurso acadêmico.

Quanto à unidade 4, intitulada *Caminhos* é a última unidade do volume estudado. A unidade desenvolve em seus capítulos o estudo da *literatura contemporânea brasileira*, a *literatura portuguesa do século XX* e as *literaturas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira*, respectivamente. Sua abertura expõe a pintura *Diálogo* (1965), de José Roberto Aguiar, pintor escultor e artista multimídia brasileiro, como aponta a legenda da pintura no manual didático, além de informar que o artista foi considerado pioneiro na implementação do vídeo como linguagem artística no Brasil.

**UNIDADE**

# 4

## Caminhos



Crédito de imagem: São Paulo, Brasil

*Diálogo* (1965), de José Roberto Aguiar, pintor, escultor, *performer* e artista multimídia brasileiro, considerado o pioneiro na utilização do vídeo como linguagem artística no Brasil.

Só há um caminho para tornar-se efetivamente competente no que se refere aos diversos aspectos envolvidos no domínio da linguagem: trabalhar diariamente. O segredo é ler e escrever todos os dias, além de organizar-se de forma a eliminar, ou controlar ao máximo, determinadas características de nossa linguagem, pessoal ou de grupo, que são consideradas pela escola e pela sociedade como problemas a corrigir.

(Sílvia Possenti. *Questões de linguagem – Passeio gramatical dirigido*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 106.)


**PROJETO**

**FEIRA DE PROFISSÕES**

Participe, com os colegas, da realização de uma *feira de profissões*. Nela, vocês apresentarão os textos produzidos na unidade – verbetes, projetos de pesquisa, cartas de apresentação e entrevistas de emprego –, ouvirão palestras de profissionais de diferentes áreas a respeito do trabalho que exercem e poderão se informar sobre as novas carreiras do atual mercado de trabalho.

A moral da história é que não existem propriamente textos errados e textos corretos (pelo menos, nem sempre); mas, fundamentalmente, textos mais ou menos adequados, ou mesmo inadequados a determinadas situações.

(Sírio Possenti. *Por que (não) ensinar gramática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996. p. 94.)



Uma das peças da série *Bichos* (1960-4), de Lygia Clark, uma das principais representantes da arte contemporânea brasileira.

Augusto de Campos

(CO) RDE IRO DIS SE] OCO NTE  
MPO NTO ÚDO  
ASU ADA DEC  
DAM HEG NÃO  
RTI ÉUM  
EPA TOD PON

(Augusto de Campos. *Despoesia*. São Paulo: Perspectiva, 1994. p. 85.)

Imagem 112- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 251

Analisando a pintura, percebemos que sua composição nos traz a noção da multiplicidade da linguagem, evidenciando, assim, o dinamismo do discurso, pois sabemos que, no momento do diálogo, vários fatores podem influenciar no desencadeamento da fala dos interlocutores. Nesse sentido, a obra é interessante para uma discussão sobre as artes contemporâneas.

Após a exposição da pintura de José Roberto de Aguiar, apresenta-se um texto do linguista Sírio Possenti, para se evidenciar a questão atual da linguagem. Em síntese, é percebido que a fala de Possenti vai ao encontro da necessidade dos jovens brasileiros em relação à competência linguística, visto que o texto aponta a leitura e a escrita como um caminho para o aprimoramento da capacidade linguística dos estudantes.

Na segunda página, há outra citação de Possenti e a imagem de uma peça artística de Lygia Clark, uma das principais representantes da arte contemporânea brasileira, além de um poema de Augusto de Campos. Como se percebe, a forma

estética do poema se harmoniza ao seu conteúdo, assim, o texto assume a função poética da linguagem.

Avaliamos que o conjunto de textos e produções artísticas que compõem a abertura da unidade 4 apontam para um estudo contemporâneo da língua e da literatura, a ser desenvolvido ao longo dos capítulos, sendo essencial para estimular uma discussão madura com a turma.

A respeito da distribuição de capítulos da unidade 4, lembramos que a unidade divide-se em 3 capítulos, os quais são o capítulo 1, intitulado *A literatura brasileira contemporânea- Análise linguística: as diferentes formas de dizer- verbete e projeto de pesquisa*; o capítulo 2, *Panorama da literatura portuguesa no século XX- Análise: gerúndios e gerundismo-carta de apresentação* e o capítulo 3, *Literaturas africanas de Língua Portuguesa e literatura negro-brasileira- Análise linguística: polissemia e ambiguidade - Entrevista de emprego*.

Dada a distribuição dos capítulos, destacamos que analisaremos o capítulo 3, que, em sua seção literária, aborda as *Literaturas africanas de Língua Portuguesa* e a *literatura negro-brasileira*, pois acreditamos que seja relevante avaliar como se dá a abordagem das literaturas de matrizes africanas nos manuais didáticos de Língua Portuguesa, pois, após a luta dos movimentos negros, foi sancionada a Lei 10639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo, no currículo oficial da educação básica, a obrigatoriedade da presença da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Assim, vejamos abaixo a imagem 115, que exhibe a abertura do capítulo 3:

**CAPÍTULO**

**3** Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira  
Análise linguística: polissemia e ambiguidade  
Entrevista de emprego

**LITERATURA**

**Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira**  
**Literaturas africanas de língua portuguesa**

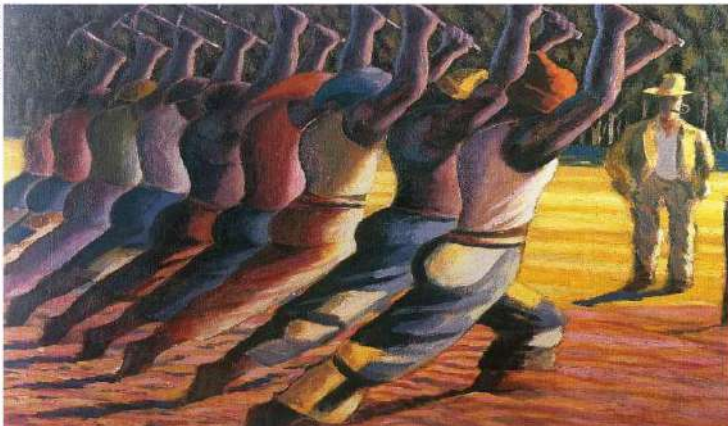


Imagem 113 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 299

Como se observa na imagem 115, logo após o nome do capítulo, há a indicação dos conteúdos literários a serem estudados, a saber, *Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira*, trabalhadas, respectivamente, em duas subseções.

Ainda em análise à imagem 115, observamos que o LD expõe a pintura *A canção do pico* (1947), de Gerard Sekoto, de antemão, ressaltamos que a obra é muito oportuna para uma discussão sobre a cultura negra e suas lutas, visto que, o pintor foi reconhecido como pioneiro da arte negra urbana e do realismo social. O artista citado foi o primeiro pintor negro a ter suas obras expostas em um museu, porém, apesar da boa escolha da imagem introdutória do capítulo, o manual didático não fez nenhuma descrição ou legenda para enfatizar a importância da obra e sua contextualização na discussão da temática, naquele ponto.

Analisando a apresentação da *literatura africana de língua portuguesa* feita pelo LD, não observamos o esclarecimento do termo “literatura africana de língua portuguesa” e sua diferenciação em relação a outros termos ligados ao conteúdo, como “literatura afro-brasileira”, “literatura afrodescendente” e “literaturas africanas”, que geralmente são generalizadas pelo público, sendo importante haver essa

discussão, pois sabemos que, em torno do assunto, há questões ideológicas, identitárias e políticas, que merecem atenção.

Ainda em relação ao texto de apresentação da *literatura africana de língua portuguesa*, após a descrição das fases evolutivas da literatura negra de língua portuguesa, o manual didático lista os principais escritores da literatura africana de língua portuguesa, de cada país africano, que tem o português como língua oficial. Assim, consideramos tal performance um aspecto positivo, pois, a partir dessas indicações, o leitor pode sentir-se estimulado a conhecer os textos de alguns dos autores mencionados na apresentação do conteúdo.

Avaliaremos, a seguir, a abordagem didática dos dois textos de literatura africana de língua portuguesa dispostos na seção *Foco no texto*, do capítulo em análise. Os textos abordados foram os poemas *Namoro*, do poeta angolano Viriato da Cruz e *Quero ser tambor*, do moçambicano José Craveirinha. Os textos são seguidos de uma atividade composta por 8 (oito) questões subjetivas, como observamos nas imagens seguintes:

## FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois textos: o primeiro é um poema de Viriato da Cruz, poeta angolano. O segundo é de José Craveirinha, poeta moçambicano.

## Texto 1

**Namoro**

Mandei-lhe uma carta em papel perfumado  
e com a letra bonita eu disse ela tinha  
um sorrir luminoso tão quente e gaiato  
como o sol de Novembro brincando de artista nas acácias floridas  
espalhando diamantes na fimbria do mar  
e dando calor ao sumo das mangas.  
Sua pele macia — era sumaúma...  
Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a rosas  
tão rijo e tão doce — como o maboque...  
Seu seios laranjas-laranjas do Loge  
seus dentes... — marfim...  
Mandei-lhe uma carta  
e ela disse que não:

Mandei-lhe um cartão  
que o Maninho tipografou:  
"Por ti sofre o meu coração"  
Num canto — Sim, noutro canto — Não.  
E ela o canto do Não dobrou.

Mandei-lhe um recado pela Zefa do Sete  
pedindo rogando de joelhos no chão  
pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigênia,  
me desse a ventura do seu namoro...  
E ela disse que não.

Levei à avó Chica, quimbanda de fama  
a areia da marca que o seu pé deixou  
para que fizesse um feitiço forte e seguro  
que nela nascesse um amor como o meu...  
E o feitiço falhou.

[...]

Andei barbado, sujo e descalço,  
como um mona-ngamba  
Procuraram por mim  
" — Não viu... (ai, não viu...?) Não viu Benjamim?"  
E perdido me deram no morro da Samba.

Para me distrair  
levaram-me ao baile do sô Januário



**fimbria:** beira, franja.  
**maboque:** fruta semelhante à laranja, mas de casca dura.  
**malta:** turma.  
**mona-ngamba:** carregador.  
**quimbanda:** curandeira.  
**sumaúma:** paina; fibra oriunda dos frutos da paineira.

mas ela lá estava num canto a rir  
contando o meu caso às moças mais lindas do  
[Bairro Operário]

Tocaram uma rumba — dancei com ela  
e num passo maluco voamos na sala  
qual uma estrela riscando o céu!  
E a malta gritou: "Ai, Benjamim!"  
Olhei-a nos olhos — sorriu para mim  
pedi-lhe um beijo — e ela disse que sim.

(Viriato da Cruz. In: Rogério Andrade Barbosa. *No ritmo dos tantãs*. Brasília: Thesaurus, 1991. p. 95-6.)



Texto 2

### Quero ser tambor

Tambor está velho de gritar  
 Ó velho Deus dos homens  
 deixa-me ser tambor  
 corpo e alma só tambor  
 só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Nem flor nascida no mato do desespero  
 Nem rio correndo para o mar do desespero  
 Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero  
 Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra  
 Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra  
 Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu  
 Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala  
 Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra  
 Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.

Ó velho Deus dos homens  
 eu quero ser tambor  
 e nem rio  
 e nem flor  
 e nem zagaia por enquanto  
 e nem mesmo poesia.  
 Só tambor ecoando como a canção da força e da vida  
 Só tambor noite e dia  
 dia e noite só tambor  
 até à consumação da grande festa do batuque!  
 Ó velho Deus dos homens  
 deixa-me ser tambor  
 só tambor!

(Craveirinha. In: Rogério Andrade Barbosa. *No ritmo dos tantãs*, cit., p. 131-2.)



**Mafalala:** bairro da periferia de Maputo, capital de Moçambique.  
**zagaia:** lança.

#### Viriato da Cruz

Viriato Francisco Clemente da Cruz  
 (1928-1973) nasceu em Angola e mor-

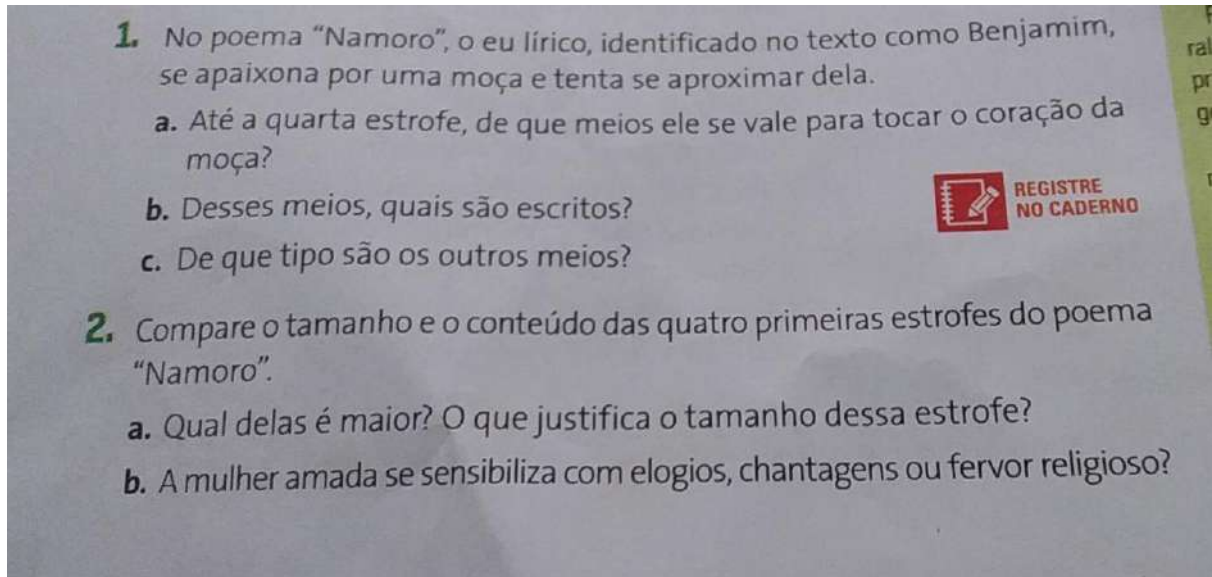


Imagem 118 -Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 302

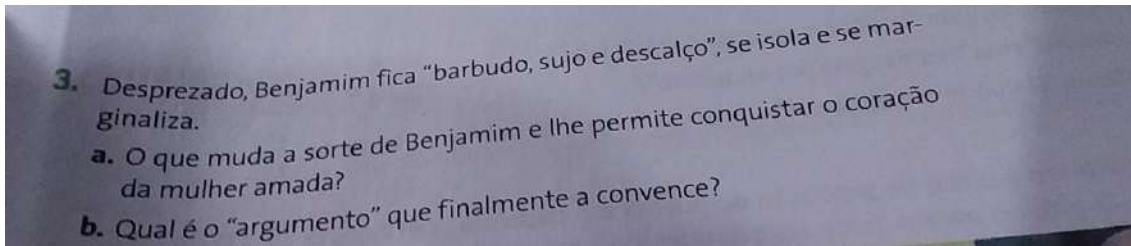


Imagem 119 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 303

4. O poema apresenta uma forte musicalidade, determinada pelas rimas e, principalmente, pelo ritmo. Que relação tem a musicalidade do poema com o seu conteúdo?
5. O poema “Quero ser tambor”, de Craveirinha, integra a obra *Karingana ua lônia portuguesa*, publicada em 1974, quando Moçambique ainda era uma colônia portuguesa. No poema, o eu lírico opõe o que quer ser ao que não quer ser.
- O que ele quer ser?
  - O que ele não quer ser?



REGISTRE  
NO CADERNO

6. Moçambique conquistou sua independência política em 1975. Antes disso, Portugal considerava Moçambique como parte de seu território, e a língua e a cultura portuguesas eram impostas como meio de dominação política.

Leia o boxe “Tambores” e, considerando a situação de produção do poema, responda:

- O que representa o tambor para a cultura africana e moçambicana, em particular?
- As coisas que o eu lírico não quer ser – flor, rio, zagaia, poesia – são todas provenientes *do desespero*. Levante hipóteses: Nesse contexto, a que se refere a expressão *do desespero*?
- O desejo de ser um tambor revela, por parte do eu lírico, uma dimensão pessoal ou coletiva? Justifique com elementos do texto.

7. Releia estes versos do poema:



- “Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala”
- “e nem zagaia por enquanto”
- “Só tambor ecoando como a canção da força e da vida”
- “até a consumação da grande festa do batuque!”

Apresen

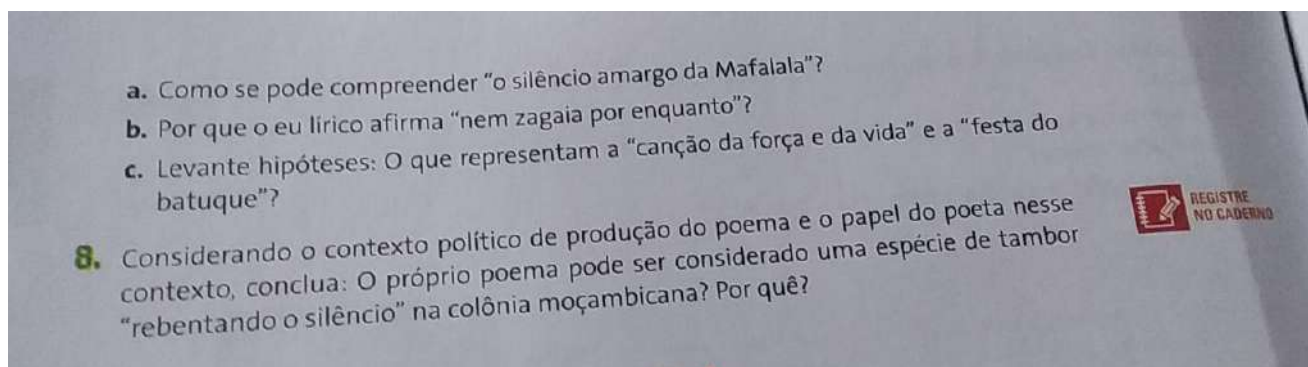


Imagem 117- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 304

Analisando a abordagem do texto 1, que se deu por meio de uma atividade com questões subjetivas, observamos que tais questões são meramente interpretativas, que funcionam como um artifício de verificação da compreensão leitora, não havendo nenhuma questão que proponha uma discussão interdisciplinar do texto, que possa remeter a aspectos identitários dos povos africanos. Sendo assim, avaliamos que, além dessas questões que propõem uma análise intratextual do poema, poderia se propor uma interpretação mais ampla do poema, levando o aluno a buscar aspectos culturais do povo angolano.

Já na abordagem do poema *Quero ser tambor*, o manual didático salientou sobre o instrumento musical “tambor”, questionando o leitor sobre a representatividade desse instrumento musical na luta dos povos africanos pela liberdade. Dessa forma, consegue-se conduzir o leitor a uma análise histórico-cultural do texto. Assim, podemos enxergar a literatura como um instrumento capaz de contribuir para a humanização do leitor.

Logo após a abordagem dos dois textos de literatura africana de língua portuguesa, há a subseção *A literatura negro-brasileira*, que tem como foco discorrer sobre a escrita negra no Brasil, conceituada pelos autores do LD como “a literatura

que reflete um posicionamento de um sujeito etnicamente negro”. Observemos, a seguir, as imagens que reproduzem a abordagem do conteúdo no LD:

## A literatura negro-brasileira

Há, na cultura brasileira, um grupo significativo de escritores negros e mestiços que produzem uma literatura identificada com suas raízes históricas e culturais, normalmente chamada de *afro-brasileira* ou *afrodescendente*. Essas raízes evidentemente remetem à sua origem africana e ao processo histórico de escravização e discriminação que os negros sofreram e sofrem no Brasil.

Essa denominação, entretanto, é questionada por alguns negros por várias razões. Primeiramente porque nem todo país africano é negro. Em segundo lugar, porque, mesmo nos países africanos de língua portuguesa, há escritores brancos – como é o caso de Mia Couto, Luandino, Antônio Jacinto, Pepetela, Nadine Gordimer, entre outros – que não têm como prioridade, em seu projeto literário, a luta contra o preconceito racial.

É por essa razão que alguns militantes da causa negra preferem o uso da expressão *literatura negro-brasileira* para identificar a produção que tem na negritude um de seus pilares centrais. Cuti, escritor brasileiro, por exemplo, explica a diferença:

[...] a palavra “negro” nos remete à reivindicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão “afro-brasileiro” lança-nos, em sua semântica, ao continente africano, com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas à ascendência negro-brasileira. Remete-nos, porém, ao continente pela via das manifestações culturais. Como literatura é cultura, então a palavra estaria mais apropriada a servir como selo.

(Cuti. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. p. 40.)

A literatura negro-brasileira – isto é, a literatura que reflete um posicionamento de um sujeito etnicamente negro – teve suas primeiras manifestações na obra de Luiz Gama (1830-1882), Cruz e Sousa (1861-1898) e Lima Barreto (1881-1922), que atuaram de forma isolada.

No século XX, surgem várias associações negras que se interessam pela produção literária, formando um grupo de produtores e leitores de literatura negro-brasileira. Entre os escritores que surgiram desses grupos estão Abdias Nascimento, Solano Trindade, Eduardo de Oliveira, Carlos de Assumpção, Oswaldo de Camargo e Oliveira Silveira.

Em 1978, foram fundados os *Cadernos negros*, que até hoje servem como meio de agregação e de divulgação da produção literária negro-brasileira. Em 1980, foi fundado o grupo Quilombhoje, formado pelos escritores Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina e Abelardo Rodrigues com o objetivo de promover eventos culturais de literatura negro-brasileira. Além do grupo Quilombhoje, que continua muito ativo, tem destaque o grupo GENS (Grupo de escritores negros de Salvador) e o Negricia – Poesia e Arte de Crioulo, na cidade do Rio de Janeiro.

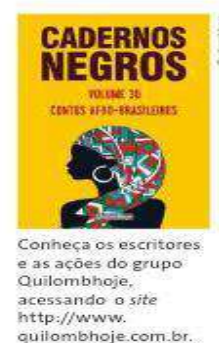


Imagem 118 - Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 304

Ainda na apresentação do conteúdo, há um amplo esclarecimento sobre o termo “literatura negro-brasileira” e sua diferenciação dos termos “afro-brasileira” e “afrodescendente”, que abrangem todos os escritores africanos ou de descendência africana, que não são necessariamente negros ou que nem sempre escrevem em razão de sua negritude. Portanto, o termo negro é mais específico, sendo preferido pelos representantes da causa negra. Dessa forma, o manual didático foi didaticamente assertivo em sua forma de apresentar o conteúdo ao seu público leitor.

## FOCO NO TEXTO

Você vai ler, a seguir, dois poemas dos autores negro-brasileiros Adão Ventura e Márcio Barbosa.

## TEXTO 1

*Para um negro*

In: *Axé: antologia contemporânea*

para um negro  
a cor da pele  
é uma sombra  
muitas vezes mais forte  
que um soco.

para um negro  
a cor da pele  
é uma faca  
que atinge  
muito mais em cheio  
o coração.

(Adão Ventura. In: Zilá Bernd (org.), *Antologia de poesia afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 202.)

## TEXTO 2

*Nossa gente*

nossa gente também veio  
pra ser feliz e ter sorte

nossa gente é quente  
é bela e forte

mas às vezes essa gente  
passa, inconsciente

sofre, mas não se mexe  
ri, mas não se gosta

nossa gente inconsciente  
sofrendo, fica fraca

nem vê que por dentro ainda  
traz a força da mãe África

nem vê que pode vencer  
pois tem energia nos braços

e pode ter liberdade  
alegria e espaço

superando a pobreza  
socializando a riqueza

inventando unidade  
solidariedade, abraços

nosso povo é lindo  
nosso povo é afro

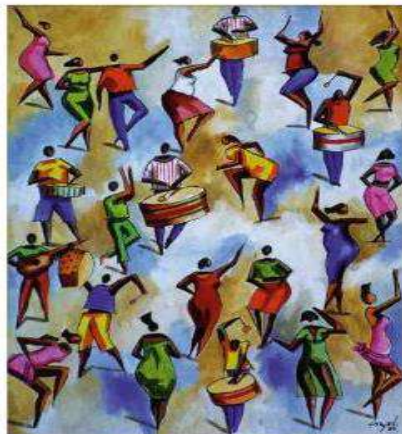
e perfeito vai destruindo  
ódio e preconceitos

“esse povo negro  
que se diz moreno”

com suas cores, com seu jeito  
é um povo pleno

nossa gente é ventania  
é ousadia, é mar cheio

nossa gente também veio  
pra ser feliz e ter sorte



Fonte: *Figura 119*, *Coleção Arte*

(Márcio Barbosa. In: Luiz Carlos Santos, Maria Galas, Ulisses Tavares (org.), *O negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 98-9.)

1. No poema "Para um negro", o eu lírico sugere o que representa a cor da pele para um negro por meio de duas metáforas.

- Quais são as metáforas?
- Interprete as metáforas e responda: O que a cor da pele representa para um negro?
- Essas metáforas sugerem o ponto de vista de alguém. Quem é o agente de ações como desferir o soco ou a facada?

2. O título do poema é ambíguo. Comente os sentidos que ele apresenta.

3. O poema "Nossa gente" descreve os negros brasileiros.

- O eu lírico se inclui entre o grupo designado pela expressão *Nossa gente*? Por quê?
- Segundo o poema, quais são as qualidades do povo negro do Brasil? Justifique sua resposta com palavras e expressões do texto.
- Explique o sentido da palavra *inconsciente* nestes versos:


●●●●●●●●

"mas às vezes essa gente  
passa, inconsciente  
  
sofre, mas não se mexe  
ri, mas não se gosta  
  
nossa gente inconsciente  
sofrendo, fica fraca"

●●●●●●●●

4. Compare o poema de Adão Ventura e o de Márcio Barbosa. Que semelhanças e diferenças apresentam quanto ao tratamento do tema?

**Adão Ventura**  
Adão Ventura (1945-2004) nasceu em Santo Antônio do Itambé, Minas Gerais. Formou-se em Direito, foi professor de literatura contemporânea na Universidade do Novo México, nos EUA, diretor da Fundação Palmares durante muitos anos.  
Publicou vários livros de poesia, entre eles *Abriu-se um abutre ou mesmo depois de darduir dele o azul* (1970), *As musculaturas do Arco do Triunfo* (1976) e *A cor da pele* (1980).



REGISTRE NO CADERNO

Imagem 120- Fonte: CEREJA et al, V. 3, 2016, p. 306

Ao analisarmos as questões propostas sobre os dois poemas, foi possível notar que o manual didático explorou aspectos estilísticos do texto 1, como, por exemplo, as questões 1 e 2 induzem o estudante a identificar a presença de recursos, como a metáfora e a ambiguidade, assim, consideramos tal performance como potencialmente capaz de contribuir para a efetivação de uma leitura responsiva.

Ainda foram notadas, na abordagem dos textos, questões que estimulam o leitor a perceber a causa negra como uma pauta social, que merece destaque no debate público, portanto, quanto aos questionamentos sobre os textos, podemos considerá-los como relevantes no que diz respeito ao objetivo de formar leitores.

Porém, ao observamos a abordagem das literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira, em uma visão panorâmica, percebemos alguns pontos desfavoráveis, os quais destacamos a seguir:

- Não foi abordado nenhum texto de autoria feminina, sendo que temos várias escritoras negras que merecem destaque no estudo da temática;
- Não percebemos nenhuma orientação do material didático, quanto a estratégias de leitura dos textos. A respeito do assunto lembramos que, a partir de nossa discussão teórica, demonstramos que simples estratégias leitoras podem potencializar o ato da leitura. Citamos o exemplo da leitura compartilhada, seguida ou antecipada por questionamentos, ou compartilhamento de experiências individuais sobre o tema tornam o ato da leitura uma atividade prazerosa ao leitor.

Já na seção *Entre textos* discute-se sobre o diálogo existente entre a literatura de escritores negros do Brasil e escritores africanos. O LD propõe a leitura do poema *Velho negro*, do Angolano Agostinho Neto (1922-1979) e do poema *Sou negro*, de Cuti, escritor negro brasileiro.

Após a disposição dos poemas, propôs-se uma atividade com questões que mostram um diálogo entre os dois textos, sendo, portanto, uma forma de despertar o aluno a olhar a literatura com mais amplitude, explicitando que textos de diferentes escritores podem dialogar entre si. Além de mostrar o diálogo intertextual, o LD encontra nisso a forma de incentivar o leitor a conhecer novos escritores negros.



## 6 CONCLUSÕES

Depois de um percurso de reflexões, assumido ao longo deste trabalho, foi possível chegarmos a conclusões, baseadas nas características mais recorrentes, nas seções literárias dos capítulos analisados, o que nos permitiu elencar os pontos que são potencialmente favoráveis ao objetivo de formar leitores. Foi, também, possível, explicitarmos características que não respondem à necessidade da formação de leitores, pelo menos na grade literária do material didático estudado. Assim, neste tópico, há uma reflexão pautada nos resultados obtidos.

Quanto à configuração estética da coleção didática, percebemos que há uma padronização para a disposição dos conteúdos, pois o material didático adotou uma organização que permite clareza, ao aluno, de vários aspectos concernentes aos conteúdos literários, como contexto histórico e biografia de autores, que complementam os textos literários e as atividades. Além disso, há seções, como *Fique conectado*, que apresenta sugestões de outros objetos culturais, relacionados ao período literário estudado e *Entre textos*, que promove estudos comparados de textos de períodos diferentes, correlacionados, além de outros tópicos relevantes. Portanto, consideramos a organização estética dos conteúdos um fator importante para uma melhor abordagem didática da literatura.

Quanto às atividades que abordam os textos literários, percebemos que as questões interpretativas são bem elaboradas e levam o leitor a uma interpretação minuciosa dos textos. Nesse sentido, numa visão intratextual, o material didático consegue explorar bem detalhes interpretativos dos textos literários, sendo, portanto, um fator positivo, pois aprimora a capacidade de interpretação textual do leitor.

Porém, olhando sob outro pressuposto, notamos, na maioria das atividades analisadas, a ausência de questões que vão, além da mera interpretação textual, para uma leitura reflexiva, ou seja, o aluno tende a conformar-se em apenas depreender o que a leitura sugere, sendo que ele, também, poderia usar de sua criticidade, para problematizar as temáticas abordadas e fazer as conexões interpretativas que o texto lhe permite, numa perspectiva histórico-social e humanizadora.

Nesse sentido, conclui-se que, na maioria das atividades analisadas, foi percebido que não se orienta o aluno para responder às questões com sua própria escrita. Assim, sentimos que o estudante poderia ser estimulado a expressar os sentidos do texto literário, de forma mais autônoma. Tal constatação aponta para um

problema que é comum em muitas realidades escolares, que é o entrave do estudante, quando lhe é solicitada uma produção textual própria. Talvez isso ajude a explicar alguns resultados negativos, obtidos na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Diante do apontamento feito acima, ressaltamos que, na coleção didática, há uma frente curricular, dedicada, exclusivamente, à produção textual, que não faz parte do nosso objeto de estudo, já que a nossa análise delimita-se apenas à grade literária da coleção. Mesmo assim, acreditamos que o estímulo à escrita autoral é sempre interessante ao engajamento do leitor em formação e, além disso, é importante que a escola consiga propor atividades que vão além da mera cópia.

Ainda quanto à abordagem dos textos literários, uma forma de estimular o estudante a posicionar-se diante dos temas seria se o manual didático orientasse mais para a efetivação de debates em sala de aula, a partir dos textos, pois, na ausência de orientações, sobre os momentos de pré e pós leitura, é como se o aluno fosse treinado a ler com o único propósito de responder questões. No entanto, como já pontuamos, o ato de partilhar textos e experiências de leitura é um fator que contribui, efetivamente, para a formação do hábito de ler.

Portanto, podemos concluir que a coleção didática *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, analisada sob os pressupostos da teoria da Formação de Leitores, apresenta várias características que são potencialmente favoráveis à efetivação de bons hábitos leitores. Como já apontamos, sua organização estética e seus tópicos são bem formulados, já que, por meio desses quesitos, o leitor tem a oportunidade de fazer conexões entre vários objetos culturais. Além disso, o material didático põe a literatura como prioridade, pois as unidades e os capítulos são introduzidos pelos conteúdos literários, performance que mostra que a literatura e a leitura são essenciais para o estudo da língua.

Porém, quando analisamos a performance da coleção, quanto ao incentivo à interdiscursividade de seu público, nos conteúdos literários, notamos que ainda predominam as atividades em que se objetiva, meramente, a verificação da compreensão leitora. Sendo assim, avaliamos que os manuais didáticos devem avançar do nível da simples indução a respostas retiradas do texto e partir para o campo da autoria crítica do aluno, sem desconsiderar a necessidade de discussões que contribuam para a humanização do sujeito.

Nessa perspectiva, o leitor precisa dialogar, de fato, com os textos lidos, bem como, ter oportunidades de relacionar os seus saberes com os conhecimentos presentes nos textos literários. O livro didático termina por ser o mediador entre o aluno e a literatura, já que tal recurso pode ser o único tipo de livro lido por grande parte dos alunos da educação básica.

Numa visão panorâmica, consideramos que a coleção didática tem muitos pontos positivos. Assim sendo, acreditamos que coleções como essa têm potencial para aprimorar a abordagem dos textos literários, conduzindo o corpo discente ao desenvolvimento de sua capacidade de participação social, por meio de leituras críticas e conscientes.

Logo, é preciso dar mais atenção ao momento da leitura do texto literário, no sentido de fazer refletir sobre como se efetivará a leitura em sala de aula. Afirmamos ser ideal a consideração de estratégias de leitura que permitam ao leitor a construção dos sentidos a partir do texto, levando em conta fatores como o conhecimento prévio do leitor, os objetivos e a motivação a respeito da leitura.

Diante dessas reflexões, podemos reiterar, seguramente, que o livro didático favorável à formação de leitores é aquele material cujos recursos sejam capazes de incentivar o estudante a realizar leituras, além de suas páginas, que o instigue a ler pelo prazer das descobertas proporcionadas pelos textos. Nessa perspectiva, o livro didático deve ser elaborado, visando ao despertar para o gosto pela leitura.

Quanto ao incentivo do material didático, para que o estudante realize outras leituras, reiteramos que a coleção didática analisada apresenta várias seções que visam a motivar o aluno a conhecer outras obras literárias, bem como, outros objetos culturais que dialogam com os conteúdos estudados, fator que consideramos de grande valia, quanto ao propósito da formação leitora.

Reafirmamos, nesse sentido, que a leitura literária mediada pelos livros escolares precisa por o aluno em participação ativa no ato da leitura, levando-o a construir os sentidos do texto, e não apenas induzi-lo a uma interpretação preestabelecida.

Diante do nosso estudo, ressaltamos que o livro didático precisa ser elaborado, visando ao seu público-alvo, que é o aluno. Nessa perspectiva, os conteúdos literários devem estar atrelados ao objetivo de formar cidadãos aptos para uma participação ativa na sociedade. Assim, a abordagem da leitura literária no LD deve ser uma prática

social, que oportunize ao aluno a construção de saberes, mas sem que a literatura perca o seu caráter artístico e cultural.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia M. **O Livro Didático e a Popularização do Saber Histórico**. In: SILVA, Marcos da (Org.). **Repensando a História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986. P. 73-92.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução: Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. **Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004**. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. P. 27-53.
- BENDER, Eliane Andrea. **O livro didático de literatura para o Ensino Médio**. Dissertação de mestrado (em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. Scielo. **O trabalho com a literatura: Memórias e histórias**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/2000 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a07v2050.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio**. Brasília, 2008. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 16 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos PNLD: Língua Portuguesa**. Disponível em: [file:///C:/Users/Aparecida/Downloads/Guia\\_PNLD\\_2018\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](file:///C:/Users/Aparecida/Downloads/Guia_PNLD_2018_Lingua_Portuguesa.pdf). Acesso em: 7 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.
- \_\_\_\_\_. Portal do FNDE. **Sobre os Programas do Livro**. Brasília, 2020? Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro> . Acesso em: 04 mar. 2021.
- SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Cultura. **Dados sobre os aspectos culturais de São Paulo**. São Paulo, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CALVINO, I. **O desafio ao labirinto**. Em: Saggi (Ed.); Vol. I. Milano: Mondadori. 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1945.

\_\_\_\_\_. **Escutar os mortos com os olhos**. Tradução de Jean Briant. *Estudos Avançados* [online]. 2010, vol. 24, n. 69, p. 6-30. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 24 fev. 2021.

COSTA, Ricardo da. **A retórica na Antiguidade e na Idade Média**. Volume 42, p. 353-390. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/trans/v42nspe/0101-3173-trans-42-spe-0353.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

DARRÓZ, Liz Amanda. et al. **A trajetória do ensino analítico para o ensino da leitura no Brasil**. *Revista HISTEDBR*. nº 25, p.75-85. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4965/art07\\_25.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4965/art07_25.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. **Leitura, patrimônio cultural e lugares de memória: o papel da escola**. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 253-262. jul./dez. 2007 Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/197/254>. Acesso em: 23 mar.2021.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História**. *Saeculum – Revista de História*, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

\_\_\_\_\_. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.48.2009.tde-23092009-143054. Acesso em: 2020-12-08.

FRANCHETTI, Paulo. **Ensinar literatura para quê?** *Revista Desenredos*. Volume 1, nº 3, dez/2009 p. 1-9. Disponível em: [http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03\\_ensaio\\_-\\_literatura\\_-\\_Franchetti.pdf](http://desenredos.dominiotemporario.com/doc/03_ensaio_-_literatura_-_Franchetti.pdf) Acesso em: 4 set. 2018.

FREITAS et al. **Leitura, literatura e linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HENRIQUE, F. **O livro didático e a formação do leitor literário**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI. Itajaí-SC. 2011.

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação da leitura no Brasil**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em *Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/23682107>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MACHADO, M. Z. V. & Frade, I. C. A. S. (2009). **Os programas do livro: do acesso ao uso.** Letra A: o jornal alfabetizador, Belo Horizonte, 5 (19).

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem – Professor X livro didático.** 2.ed. Campinas: Papyrus, 1988.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Classificação da Pesquisa: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos.** Disponível em: <http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** 8ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PASSINI, Elza Yasuko. **Convite para inventar um novo professor.** Educação: um tesouro a descobrir - 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO PONTUSCHKA, N.N; PAGANELLI, T.I; CACETE, N.H.

PENNAC, Daniel; tradução de Leny Werneck. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Valéria; PONCIANO, Nilton. **Partilhar o saber, formar o leitor: conversas entre escrita, a história, narrativas e leituras, na perspectiva da cultura.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

PORTO, Paula Teixeira. et al., **Formação de leitores no Brasil: um processo de vários nós.** Revista de Língua e Literatura. V.17, nº 30, Dez.2015, p.27-37. Disponível em: <file:///C:/Users/Aparecida/Downloads/2105-8183-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PORTOLOMEOS, Andréa (Org.); CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.). **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do Ensino Médio**[livro eletrônico].Vol. 3. São Paulo: Blucher, 2018.

RANGEL, Franciele de Azevedo, et al. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico.** Revista Includere. Volume 3, nº 1, Out. 2017, p.497-504. Disponível em: [file:///C:/Users/Aparecida/Downloads/7427-Texto%20do%20artigo-37289-1-10-20171031%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Aparecida/Downloads/7427-Texto%20do%20artigo-37289-1-10-20171031%20(1).pdf). Acesso em: 23 nov.2020.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca.** Revista Ciência da Informação. Volume 35, nº 3, set/dez 2006, p. 183-193. Disponível em: <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/ROSA%20e%20ODONE%20Políticas%20Publicas%20para%20a%20leitura.pdf> Acesso em: 4 set. 2018.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **Escolarização da literatura: um olhar para as práticas escolares.** Revista Graphos. Vol. 21, nº 1, 2019 p.11-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/46520/22818> Acesso em: 16 mar. 2021.

ROUXEL, Annie; **Práticas de leitura:** quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Cadernos de Pesquisa. Volume 42, nº 147, jan/abr 2012, p. 272-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf> Acesso em: 9 ago.2018.

SACRISTÁN, José Gimeno; Tradução: Alexandre Salvaterra. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso,2013.

SARTRE, Jean Paul. **Situations.** Paris: Gallimard, 1958.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 3ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Livro didático:** do ritual de passagem à ultrapassagem. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves. **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático:** desafios e perspectivas. Campinas: Pontes. 2018.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SOARES, Magda Becker. **Um Olhar sobre o Livro Didático.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ed. Porto Alegre: Penso,2014.

SOUSA, E. R. **A representatividade da literatura brasileira contemporânea no livro de Língua Portuguesa**

VALDEMARIN, Vera T. **Estudando as lições de coisas.** Campinas: Autores Associados, 2004.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Loyola, 2003.

YUNES, E. **Leituras compartilhadas, leitores múltiplos.** PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 130–141, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/6239>. Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pensar a leitura:** complexidade. São Paulo: Editora PUC Rio/Edições Loyola. 2005.

\_\_\_\_\_. **Pelo avesso:** a leitura e o leitor. Revista Letras, nº 44, p. 185-186, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078/12383>. Acesso em: 20 nov.2020.



ZILBERMAN, Regina. **Sim, a literatura educa.** In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. 2. Ed. São Paulo: Global, 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: não ao texto, sim ao livro.** In: PAIVA, Aparecida. et al. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2003.

ZMEGAC, Viktor. **A história literária como problema.** In: Barrento, João. **História literária. Problemas e perspectivas.** 2. ed. Lisboa: Apaginastantas, 1986, p. 102

### **Livros analisados:**

CEREJA, William Roberto et al. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. Volume 1: Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, William Roberto et al. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. Volume 2: Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, William Roberto et al. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. Volume 3: Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.